

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

РУСКУЛІС ЛІЛЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378.147-057.875:[81.161.2'1]-047.22

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН**

13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)»

Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело _____ Л. В. Рускуліс

Науковий консультант – Пентиліук Марія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України

Херсон – 2019

АНОТАЦІЯ

Рускуліс Л. В. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук (доктора наук) за спеціальністю 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Херсонський державний університет, Херсон, 2018.

У дисертації досліджено проблему формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін. Проаналізовано особливості зародження й розвою світової філософської й лінгвофілософської думки. Охарактеризовано погляди науковців на сутність і природу мови, де відбито рівень розвитку філософського мислення, що притаманний певному етносу й відбиває його світосприйняття. Таке положення дало можливість сфокусувати вектор дослідження на осягнення питань, що розкривають особливості впливу мови на мислення і внутрішній світ людини; місце мови в суспільстві; взаємостосунки мови і світу; формування мовної картини світу сучасного індивіда, своєрідність його ментального сприйняття, базисом якого є національно-мовний і культурний досвід.

На основі аналізу понять «компетентність» і «компетенція» витлумачено власне бачення феномену «лінгвістична компетентність», під яким розуміємо результат засвоєння наукових основ української мови як знакової системи й суспільного явища; володіння мовними вміннями й навичками з урахуванням тісного взаємозв'язку мовних рівнів; обізнаність з історією української літературної мови, української діалектології, теоретичними основами мовознавства, лінгвістичного аналізу тексту. З'ясовано її складники (фонетична, лексикологічна, граматична, правописна і стилістична субкомпетентності), формування яких відбувається відповідно до лінійного,

спіралеподібного й концентричного принципів. Схарактеризовано мовний і мовленнєво-комунікативний її компоненти. Простудійовано інформаційний обсяг мовознавчих дисциплін циклу професійної підготовки, окреслено мету їх, завдання, вміння й навички, що формуються у процесі засвоєння їх; вибудовано логічну схему курсів відповідно до року навчання.

Висвітлено особливості юнацького віку, з'ясовано місце студента як суб'єкта навчальної діяльності в системі вищої освіти, формування Я-ідентичності, проблеми адаптації, зокрема дидактичної, зовнішні й внутрішні мотиви навчання. З'ясовано, що це період формування «образу-Я», в основі якого закріплюються певні соціально-рольові позиції, усвідомлене становлення світоглядних і громадянських якостей, коли найвищого ступеня досягає розвій фахових здібностей, відбувається визначення власної професійної ідентичності, інтенсивно закладаються соціальні цінності. У цей період розвиваються специфічні здібності – академічні, мовленнєво-комунікативні, національноцентричні, чуттєво-словесні, естетичні, регулятивно-когнітивні.

Визначено особливості психічних якостей студента (розвиток свідомості, сприймання, мислення, пам'яті, уваги, уяви тощо) у процесі формування лінгвістичної компетентності. З'ясовано поняття «мовна свідомість» студента-філолога, що є механізмом засвоєння мови під час вивчення мовознавчих дисциплін на фонетичному, лексикологічному, граматичному, правописному, стилістичному рівнях і механізмом мовленнєвої діяльності в соціокультурно-мовленнєвому контексті, забезпечуючи процеси сприйняття, розуміння й породження мовлення.

Обґрунтовано поняття «державномовна компетентність освітянина». Узагальнено зміст поняття «мовна особистість» у педагогіці й лінгводидактиці, запропоновано власне її бачення як освіченої особистості, яка має ґрунтовні знання з мовознавчих дисциплін, досконало володіє нормативним мовленням, виявляючи лінгвокреативність, глибоко поважає українську мову й має переконливо сформовану українськомовну стійкість, національну мовну свідомість і гідність. Проаналізовано її структуру, етапи формування. З'ясовано

особливості формування національно-мовної особистості сучасного вчителя української мови. Витлумачено поняття комунікативної компетентності вчителя української мови як глибокого оволодіння комплексом лінгвістичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок та використання їх протягом усього життя у професійній діяльності; виявлення лінгвокреативності, що демонструватиме мовленнєву активність і вміння налагоджувати стосунки. Окреслено компоненти професійно-комунікативних умінь, до яких уналежнено: лінгвокогнітивний, лінгвокомунікативний, лінгвоінтегративний, лінгвофаховий.

Досліджено феномен «мовленнєва діяльність» майбутніх учителів української мови як діяльність, що характеризується мотивом засвоєння мови на всіх щаблях (фонетичний, лексикологічний, граматичний, правописний, стилістичний), потребою розвитку глибоких комунікативних умінь і навичок у процесі вивчення мовознавчих дисциплін; планування, програмування, умовне програвання й виконання мовленнєвих дій із метою реалізації задуму спілкування; використання різноманітних мовних засобів і постійний контроль їх та корекція у власному мовленні; досягнення кінцевого результату – мовленнєва взаємодія учасників процесу спілкування, інтелектуальний розвиток студента, пізнання навколишнього світу засобами мови.

З'ясовано загальнопедагогічні й лінгводидактичні підходи, визначено пріоритетні для створюваної методичної системи, до яких віднесено: компетентнісний, когнітивно-комунікативний, функційно-стилістичний, текстоцентричний. Запропоновано специфічний – системно-інтеграційний підхід, в основі якого – системне вивчення мовознавчих курсів із опорою на засвоєння інформаційного обсягу дисциплін, де кожне лінгвістичне явище розглянуто цілісно й у чіткій ієрархії. Його упровадження забезпечує об'єднання мовознавчих курсів навколо однієї теми, що дає змогу з різних боків проаналізувати мовне поняття з перспекцією на його вивчення у школі.

Обґрунтовано доцільність урахування специфічних закономірностей навчання: відповідність лінгвістичної освіти соціальним запитам (забезпечує

розв'язання проблеми підготовки фахівця, рівень освіти якого відповідає соціальному замовленню суспільства); засвоєння мовного матеріалу в чіткій узаємозалежній і взаємообумовленій системі (вимагає структурування інформаційного обсягу мовознавчої дисципліни відповідно до навчального плану спеціальності); вивчення всіх рівнів української мови та мовознавчих дисциплін із перспекцією на активну мовленнєву діяльність (гарантує розвиток умінь грамотно використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування, стилю й жанру, вправне послуговування професійною лексикою, що забезпечує високий рівень комунікативної компетентності фахівця); оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів і форм навчання (надання поряд із традиційними методами, прийомами й засобами навчання пріоритетності інтерактивним і проектним, що супроводжуються відео-, медіатекстами, а навчальна література презентується у форматі електронних словників, довідників, підручників тощо); урахування національно-когнітивного потенціалу української мови (вимагає постійного формування національного характеру студента на прикладах творів української літератури, використовуючи прецедентні й регіональні тексти тощо).

Схарактеризовано загальнопедагогічні й лінгводидактичні принципи навчання. На їх основі, ураховуючи специфіку проведеного дослідження, запропоновано й обґрунтовано необхідність виокремлення специфічних: принципу узаємозв'язку у вивченні мовознавчих дисциплін, що ґрунтується на урахуванні інтегративних зв'язків; принципу оперування лінгвістичною термінологією, що забезпечує цілеспрямоване засвоєння й збагачення активного термінологічного апарату, принципу компаративного аналізу мовних одиниць, який реалізується на основі здійснення глибокого аналізу чинних програм, підручників, навчально-методичних посібників і рекомендацій, принципу системного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечує швидке передавання інформації за допомогою електронних носіїв; організацію освітнього простору, в основі якого – ефективний обмін

інформацією між викладачем і студентом та між студентами; створення новітньої інформаційної продукції.

Проаналізовано погляди науковців на поняття «метод навчання» й у створюваній методичній системі презентовано його як спосіб узаємоузгодженої співпраці викладача й студента з вивчення мовознавчих дисциплін у сучасному інноваційно-інформаційному освітньому просторі та який спрямований на формування лінгвістичної компетентності. Доведено магістральну роль методів бесіди, спостереження й аналізу мовних явищ і фактів, лінгвістичного експерименту, вправ, роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами та проблемного методу. Доведено необхідність виокремлення авторських контент-методів: контент-термін (різноаспектне тлумачення змісту лінгвістичного явища у компаративному аспекті, чітке упорядкування терміносистеми майбутнього вчителя української мови, якою оперує студент на заняттях із мовознавчих дисциплін); контент-лінгвотеорія (організація навчальної діяльності, у процесі якої відбувається оволодіння інформаційним обсягом мовознавчих дисциплін у внутрісистемних, міжсистемних і міжпредметних зв'язках, що лежить в основі інтегративного засвоєння мовознавчих дисциплін), контент-комунікація (взаємодія викладача й студента, спрямована на обмін інформацією, в основі якої – чітка система комунікативних намірів і план співпраці студента з аудиторією), що підпорядковуються вимогам репрезентованого специфічного системно-інтеграційного підходу. Обґрунтовано чільне місце інтерактивного навчання й упровадження проектних технологій у структурі методів навчання. Узагальнено специфічні прийоми навчання, що, поєднуючись один з одним, входять як компоненти окремих методів і покликані формувати лінгвістичну компетентність.

Запропоновано тлумачення поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» учителя філологічної спеціальності, що є потребою сучасних стрімких змін умов і потреб суспільства. Доведено переваги впровадження в освітній процес електронного підручника, який уможливорює різноманітну

форму презентації значного обсягу матеріалу, лексикографічних, довідкових джерел, забезпечує використання різних способів збереження й обробки матеріалу, дозволяє покращити сприйняття інформації та постійне її оновлення. З'ясовано шляхи й умови переорієнтації сучасних закладів вищої освіти до SMART-освіти, що наразі відповідає потребам суспільства в компетентному фахівцеві.

Проаналізовано тлумачення поняття «форма навчання» в педагогіці й лінгводидактиці й відповідно до проведеного дослідження визначено, що це взаємозлагоджена, гармонійна, цілісна й упорядкована система дій викладача й студента, що ґрунтується на лінгводидактичних засадах, психологічних і психолінгвістичних чинниках, яка характеризує процес навчання з боку викладача й студента, ураховує дидактичні складники як аудиторних, так і позааудиторних занять, а її результатом є сформованість лінгвістичної компетентності майбутніх учителів.

Вибудовано систему форм навчання. З'ясовано класифікації аудиторних (лекція, семінарське, практичне, лабораторне заняття) і позааудиторних (самостійна робота, навчально- й науково-дослідницька діяльність, практична підготовка, дистанційне навчання) форм навчання. Доведено ефективність упровадження інноваційних лекцій – проблемної, лекції-візуалізації, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції з аналізом конкретних ситуацій, лекції-прес-конференції. Проаналізовано види семінарських занять, запропоновано технологію їх проведення. Охарактеризовано структуру практичних і лабораторних форм роботи.

Аргументовано, що одним із найбільш вагомих компонентів освітнього процесу, його основою, що вимагає високого рівня мотивації, правильної організації, готовності до виконання різноманітних завдань є самостійна робота студента, репрезентована такими видами: теоретико-ознайомлювальна – комплекс базових теоретичних знань, що засвоюються в аудиторний час (на лекційних заняттях); когнітивно-пізнавальна – опрацювання матеріалу лекції; підготовка до практичного (семінарського, лабораторного) заняття;

компетентісно-дослідницька – участь у навчально- та науково-дослідницькій роботі; інноваційно-діяльнісна – створення й упровадження проектних технологій, інформаційних ресурсів.

З'ясовано особливості навчально- й науково-дослідницької діяльності, в процесі якої формується компетентність майбутнього освітянина проводити наукові розвідки. Доведено систематичність і поетапність планування такого виду діяльності з урахуванням принципу наступності й перспективності. Запропоновано наскрізну роботу студентів з укладання тлумачного тематичного словника лінгвістичних термінів, що є необхідним для проведення навчально-наукової роботи й висвітлення результатів розвідки.

Простудійовано особливості організації й проведення діалектологічної, соціолінгвістичної, навчальної й виробничої практик. Обґрунтовано компоненти педагогічної практики: навчальний – аналіз мовознавчого матеріалу, використаного вчителем (студентом-практикантом), його комунікативна компетентність; інноваційно-пошуковий – розуміння власного рівня теоретичної підготовки з мовознавчих дисциплін, оперування матеріалом з урахуванням психолого-педагогічного компоненту (відповідно до вікових і психологічних особливостей учня й класу); методичний компонент – постійне удосконалення власної методичної компетентності.

З'ясовано необхідність упровадження змішаного навчання. У його складі побудовано систему дистанційного навчання як процесу, під час якого активно використовуються різноманітні інформаційні технології; забезпечується пошукова самостійна діяльність студента із залученням матеріалів електронних бібліотек, баз даних тощо; створюються самостійні проекти й методики учасниками навчального процесу; відбувається постійна комунікація між викладачем і студентом.

Доведено ефективність упровадження базової системи вправ, репрезентованої тематично-аналітичними (аналіз конкретного мовного явища на основі тексту в тісному взаємозв'язку з іншими мовними явищами), мовно-комунікативними (ознайомлення з мовними одиницями й засвоєння вимог до

використання їх у мовленні), репродуктивно-творчими (відтворення здобутих знань із дисциплін, засвоєних на попередніх курсах, що не вимагає від студента великої втрати часу, характеристика мовного явища, складання або/чи заповнення таблиць, схем, формулювання нових правил, словникова робота) й когнітивно-діяльними (з'ясування мовних явищ на основі текстів, що формують національно-мовну особистість студента) вправами. Обґрунтовано ефективність створення комплексів вправ до кожної мовознавчої дисципліни, що у своїй сукупності об'єднуються в систему.

Мета, завдання експериментально-дослідного навчання визначали етапи його проведення: опорно-систематизувальний, формувально-інтегративний, креативно-трансформаційний. Порівняльні результати початку й заключного етапу експериментально-дослідного навчання засвідчили, що за рівних вихідних можливостей відсоткові показники ЕГ значно покращилися порівняно з даними КГ: високий рівень продемонструвало 21,2% студентів, а достатній 45,6%, у той час як у КГ відповідно 11,7% і 33,4%. Такі показники переконливо доводять, що кількість студентів ЕГ, які виявили високий і достатній рівні, помітно зросла відповідно до показника, виявленого студентами КГ. Кількість осіб із середнім рівнем та низьким рівнем порівняно з констатувальним етапом експерименту зменшилася до 31,4% й 1,8% відповідно в ЕГ та до 48,9% і 6% в КГ. Результати формувального експерименту довели ефективність створюваної методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін.

Ключові слова: лінгвістична компетентність, мовна особистість, компетентність у науковій діяльності лінгводидактична система, вправи, контент-методи, інтерактивне навчання, проект, інформаційно-комунікаційні технології, технологія навчання, форми роботи.

СПИСОК ОПУБЛІКОВНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Монографії

1. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін: монографія / за заг. ред. М. Пентилюк. Миколаїв: ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.
2. Рускуліс Л., Василькова Н. Лінгводидактична готовність до навчання мови як показник формування успішного вчителя української мови. *Проектування і розвиток професійно успішної особистості в умовах освітньо-виховного середовища університету*: монографія / за заг. ред. В. Д. Будака. Миколаїв: Гліон, 2017. С. 365–375.

Публікації в наукових фахових виданнях України

3. Рускуліс Л. Методика навчання лінгвістичного аналізу художнього тексту у ВНЗ та загальноосвітній школі: порівняльний аспект. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2009. Вип. 52. С. 356–362.
4. Рускуліс Л. Роль функціонально-стилістичного аспекту навчання мови в лінгводидактичній підготовці майбутнього вчителя-словесника. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. № 22 (209), листопад. Ч. 1. С. 66–71.
5. Рускуліс Л. Лекція у системі лінгводидактичної підготовки вчителя української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2011. Вип. 58. Ч. 2. С. 192–198.
6. Рускуліс Л. Теоретичні засади організації практичних форм роботи у вишах в системі лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів української мови. *Вісник Луганського національного університету імені*

Тараса Шевченка (Педагогічні науки): зб. наук. праць. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. № 15 (226), серпень. Ч. I. С. 130–138.

7. Рускуліс Л. Інтерактивні технології – один зі шляхів удосконалення комунікативної компетенції майбутніх учителів української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2012. Вип. 61. С. 307–312.
8. Рускуліс Л. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості майбутнього вчителя української мови. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: Серія: Педагогіка і психологія*: зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2012. Вип. 36. Ч. 1. С. 10–17.
9. Рускуліс Л. Ознайомлення із національно-культурною специфікою мовленнєвого етикету українців у процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми вчителями української мови (практичний аспект). *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2012. Вип. 13. С. 336–341.
10. Рускуліс Л. Формування риторичних умінь майбутніх учителів української мови на заняттях із фахових дисциплін. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. Вип. 1. 39. С. 266–270.
11. Рускуліс Л. Роль текстоцентричного підходу у процесі підготовки вчителя української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2013. Вип. 63. С. 317–323.
12. Рускуліс Л. Лінгвофілософські погляди Вільгельма фон Гумбольдта у системі теоретико-методичної підготовки вчителя української мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. праць / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 20 (30). Спец. вип. Актуалітети філологічної освіти та науки. С. 184–188.

13. Рускуліс Л. Шляхи організації самостійної роботи в системі підготовки учителів української мови. *Електронне наукове видання «Науковий вісник Донбасу». Педагогічні науки*. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», № 2 (22), 2013. URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/ NN22/13_rlvuum.pdf (дата звернення 22.06.2018).
14. Рускуліс Л. Професійна компетентність майбутнього вчителя української мови як лінгводидактична проблема. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*: зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. Вип. 1.42 (95). С. 222–226.
15. Рускуліс Л. Використання інформаційних технологій у системі підготовки майбутнього вчителя української мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* наук. журн. / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. № 3 (37). С. 184–193.
16. Рускуліс Л. Електронний підручник як ефективна інформаційна технологія у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. Вип. 38. С. 431–434.
17. Рускуліс Л. Урахування специфічних принципів навчання в теоретико-методичній підготовці майбутнього вчителя української мови. *«Молодь і ринок»: наук.-пед. журнал*. Дрогобич: «ШВИДКОДРУК», 2014. № 9 (116) вересень. С. 64–68.
18. Рускуліс Л. Професійне самовизначення майбутнього вчителя української мови: завдання, проблеми, труднощі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. праць. / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 24 (34). С. 22–26.

19. Рускуліс Л. Застосування інтерактивних технологій у теоретико-методичній підготовці майбутнього вчителя української мови. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*: зб. наук. праць / за ред. проф. А. Л. Ситченка. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. Вип. 4 (51). С. 154–60.
20. Рускуліс Л. Урахування психологічних особливостей студентського віку в процесі підготовки майбутнього вчителя української мови. *Електронне наукове видання «Науковий вісник Донбасу». Педагогічні науки*. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», № 3 (31), 2015. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3\(31\)/index.html](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3(31)/index.html) (дата звернення: 22.06.2018).
21. Рускуліс Л. Особливості організації дослідницької діяльності майбутніх учителів української мови. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*: зб. наук. праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. Вип. 2 (53), травень. С. 154–159.
22. Рускуліс Л. В. Лекція за способом викладу навчального матеріалу в системі підготовки майбутнього вчителя української мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*: наук. видання / гол. ред. Носко М. О. Ніжин: ТОВ «Видавництво «Десна Поліграф», 2016. Вип. 140. С. 263–268.
23. Рускуліс Л. В. Формування фахових компетентностей майбутніх учителів української мови. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. № 4. С. 136–141.
24. Рускуліс Л. В. Базові складові теоретико-методичної підготовки майбутнього вчителя української мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* /

- [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. 2. С. 307–315.
25. Рускуліс Л. В. Особливості реалізації системи вправ у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови (на прикладі дисциплін циклу фахових компетентностей). *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. № 6 (303) жовтень. Ч. II. С. 281–289. URL: [e.mail.ru/attachment/14794548440000000667/0;2](mailto:attachment/14794548440000000667/0;2) (дата звернення: 22.06.2018).
26. Рускуліс Л. В. Психологічні особливості мислення майбутнього вчителя української мови. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*: зб. наук. праць. / редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. Вип. 52. С. 221–225.
27. Рускуліс Л. В. Семінар у методичній системі підготовки майбутнього вчителя української мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Бердянськ: БДПУ, 2017. Вип. 3. С. 214–220.
28. Рускуліс Л. В. Інтелектуальні здібності майбутнього вчителя української мови як результат успішної навчально-професійної діяльності. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*: зб. наук. праць / ред. кол. Товканець Г. В. (гол. ред.) та ін. Мукачево: МДУ, 2017. Вип. 2 (6). С. 189–193.
29. Рускуліс Л. В. Рівень сформованості лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови: констатувальний експеримент. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. № 3 (137) квітень. С. 249–256.

30. Рускуліс Л. Види самостійної підготовки майбутнього вчителя української мови в методичній системі. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон: ХДУ, 2017. Вип. LXXVIII. Т. 1. С. 83–88.
31. Рускуліс Л. Принципи навчання в методичній системі підготовки майбутнього вчителя української мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 7 (71). С. 125–134.
32. Рускуліс Л. Методологічна сутність категорії «лінгвістична компетентність» у сучасному освітньому просторі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. проф. Тетяни Степанової*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. № 1 (60), лютий. С. 228–232.
33. Рускуліс Л. В. Філософські й лінгвофілософські основи формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В. М.]*. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч. 2. С. 359–365.
34. Рускуліс Л., Лукьяненко Д. Державомовна компетентність сучасного освітянина: теоретико-практичний аспект. *Вісник Глухівського національного університету імені Олександра Довженка. Наукове видання. Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2018. Вип. 2 (37), Ч. 1. С. 188–195.
35. Рускуліс Л. В. Формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови: дослідно-експериментальна робота. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. проф. Тетяни Степанової*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. № 2 (61), травень. С. 228–232.

Тези, матеріали конференцій

36. Рускуліс Л. Комунікативна компетенція студентів як основа фахової майстерності. *Університет як центр організації освітньо-виховного середовища у регіоні: тези наук.-практ. конфер. 19 червня 2009 р.* / за заг. ред. Будака В. Д. Миколаїв: МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2009. С. 160–161.
37. Рускуліс Л. Культуромовний аспект підготовки майбутнього вчителя української мови. *Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії: зб. статей III Міжнародної науково-практичної конференції 17–19 травня 2012 р.* / за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. Кузя О. М., канд. філол. наук, проф. О. Черемської. Харків: ХНЕУ, 2012. С. 411–416.
38. Рускуліс Л. Етнокультурознавчий аспект у перспекції підготовки учителя української мови. *Семантика мови і тексту: матеріали XI Міжнар. наук. конфер.* (м. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 26–28 вересня 2012 р.). Івано-Франківськ, 2012. С. 529–531.
39. Рускуліс Л. Професійна компетентність майбутнього вчителя української мови. *«Проектування і розвиток професійно успішної особистості в освітньо-виховному середовищі університету»:* зб. тез за матер. міжн. наук.-практ. конф. 4-5 жовтня 2013 р. Миколаїв: МНУ, 2013. Миколаїв, 2013. С. 228–229.
40. Рускуліс Л. Мовленнева діяльність у системі психолінгвістичних чинників підготовки студента-словесника. *«Teoretyczne i praktyczne innowacje naukowe»:* zbiór raportów naukowych (29.01.2013-31.01.2013). Kraków. Warszawa: Wydawca: Sp. z o. o. «Diamond tradion tour», 2013. P. 73–79.
41. Рускуліс Л. Дистанційне навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови: переваги та недоліки. *«Дунайські наукові читання: європейський вимір і регіональний контекст»:* матер. міжн. наук.-практ. конф., присвяченої 75-річчю Ізмаїльського державного

- гуманітарного університету (15–17 жовтня, 2015). Т. I: Історія. Економіка. Педагогіка. Ізмаїл: РВВ ІДГУ; «СМИЛ», 2015. С. 256–258.
42. Рускуліс Л. Шляхи та умови використання диспуту та дискусії в процесі підготовки вчителя-словесника. *«Pedagogika.Współczesna nauka. Nowy wygląd»: zbiór raportów naukowych*. Wrocław. Warszawa: Wydawca: Sp.z o.o. «Diamond tradion tour», 2015. Р. 37–42.
 43. Рускуліс Л. Види навчально- та науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя української мови та шляхи їх упровадження в навчальний процес. *Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи: матеріали Всеукр. науково-практ. конфер.* (Херсон, 2016). Херсон: ХДУ, 2016. С. 138–141. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/4786> (дата звернення: 22.06.2018).
 44. Рускуліс Л. Особливості організації й проведення педагогічної та виробничої практик. *Наукові дослідження в XXI столітті: теорія і практика (SRTP 2016): матеріали I Міжнар. науково-практ. конфер.* Тернопіль, 2016. С. 71–72.
 45. Рускуліс Л. Проектні технології в методичній системі формування професійних компетентностей у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови: *«Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої галузі в контексті міжнародного співробітництва України. General aspects of innovation development of education in the context of international cooperation of Ukraine»*: матер. міжн. наук.-практ. конф. Миколаїв: МНАУ, 2017. С. 156–159.
 46. Рускуліс Л. Закономірності навчання мови в методичній системі формування предметних компетентностей майбутніх учителів української мови. *П'яті Волошинські читання «Творча майстерність Ніли Волошиної у перспекції філологічного простору Нової української школи»*: тези допов. Усеукраїнської науково-практ. конфер. Миколаїв: МОІППО, 2017. С. 121–124.

47. Рускуліс Л. Формування ідентичності майбутнього вчителя української мови. «Сучасна гуманітаристика»: матер. III Міжн. наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 3. С. 100–102.
48. Рускуліс Л. В. Мовна картина світу: лінгвістичний і лінгводидактичний аспект. «Українознавчий вимір у сучасній науці: гуманітарний аспект»: матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф. Миколаїв: МНАУ, 2018. С. 19–22. URL: <https://www.mnau.edu.ua/abstracts/abstracts2018-04-13.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
49. Рускуліс Л. Теоретичні основи дослідження дефініції «лексико-семантичне поле» в методичній системі формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови. *Образне слово Луганщини: матеріали XVII Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка (20 квітня 2018 р., м. Старобільськ) до 80-річчя Луганської області* / за заг. ред. проф. А. В. Нікітіної; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Вип. 17. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018. С. 192–194.

Публікації в наукових періодичних виданнях інших держав

50. Рускуліс Л. В. Урахування проблемності навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя української. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Будапешт, 2014. II (9), Issue 19. С. 115–119.
51. Рускуліс Л. Професійно-педагогічне спілкування – основа професійної діяльності майбутнього вчителя української мови. *European Association of pedagogues and psychologists «Science»*, Geneva (Switzerland), 2015. P. 144–147.
52. Рускуліс Л. Поиск новых подходов к обучению в процессе подготовки будущего учителя украинского языка. «Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова» Серыя Псіхолога-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія: научно-метод. журнал. Могильов, 2016. № 1 (47). С. 91–98.

53. Ruskulis L. Traditional studying methods in the system of theoretical and methodological preparation of the future Ukrainian language teachers. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. № 4 (8). P. 48-52.
54. Ruskulis L. Conversation in theoretical and methodical training system for future teachers: a case of the Ukrainian language. *Journal of Advocacy, Research and Education*. Effiduase-Koforidua, Eastern Region, Ghana, 2017. 4(2). P. 81-85. URL: http://www.kadint.net/journals_n/1509821343.pdf (дата звернення 22.06.2018).

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

Навчально-методичні посібники, рекомендації

55. Рускуліс Л. В. Денисенко Т. М. Практикум з української мови: навч.-метод. посіб. для студ. I курсу факультету філології та журналістики. Миколаїв: МДУ, 2006. 129 с.
56. Рускуліс Л. Методика навчання української мови у схемах, таблицях, коментарях: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 112 с.
57. Рускуліс Л. В. Українська мова (для абітурієнтів): навч.-метод. посіб. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2011. 132 с.
58. Рускуліс Л. В. Психолінгвістика: навч.-метод. посіб. Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, 2012. 88 с.
59. Рускуліс Л. В., Мікрюкова К. О. Етнолінгвістика: навч.-метод. реком. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. 64 с.
60. Рускуліс Л. В. Культура та техніка усного мовлення: навч.-метод. реком. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. 64 с.
61. Рускуліс Л. В., Зайцева Т. А. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч. посіб. Миколаїв: Іліон, 2014. 306 с.

Публікації, які додатково відображають
наукові результати дисертації

62. Рускуліс Л. Технологія навчання української мови (з використанням схем). *Українська мова і література в школі*. 2008. № 2. С. 15–20.
63. Рускуліс Л. Формування національно-мовної особистості майбутнього вчителя української мови (з урахуванням міжпредметних зв'язків). *Українознавчий альманах*. Київ, Мелітополь ПП Гапшенко В.О., 2012. Вип. 9. С. 328–331.
64. Рускуліс Л. В. Технологія формування дистанційних навчальних модулів під час засвоєння дисципліни «Методика навчання української мови» майбутніми вчителями української мови. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*: зб. наук. праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. Вип. 1 (56), лютий. С. 234–240.
65. Рускуліс Л. В. Формування ключових компетентностей майбутніх учителів української мови у процесі засвоєння дисциплін психолого-педагогічного циклу. *Актуальные научные исследования в современном мире*: сб. науч. трудов. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вып. 1(21). Часть 6. С. 170–175. URL: <https://e.mail.ru/attachment/14879585780000000858/0;2> (дата звернення: 22.06.2018).
66. Рускуліс Л. Формування предметних компетентностей із дисциплін лінгвістичного циклу під час проходження педагогічної практики майбутніми вчителями української мови. *«Молодий вчений»*: наук. журнал. Херсон: ТОВ «Видавничий дім «Гельветика», 2017. № 4. 1 (44. 1) квітень. С. 45–48.

ABSTRACT

Ruskulis L. V. Methodical system of forming linguistic competence of future teachers of the Ukrainian language in the process of linguistic disciplines studying. – On the right of manuscript.

Thesis for a Doctorate Degree in Pedagogical Studies, Specialty 13.00.02 «Theory and methods of teaching (The Ukrainian language)» (015 – Professional Education (in Specialties)). – Kherson State University, Kherson, 2019.

The problem of forming linguistic competence of future teachers of the Ukrainian language in the process of linguistic disciplines studying has been investigated in the thesis. The peculiarities of the origin and development of the world philosophical, linguistic philosophical thought have been analyzed. The views of scientists concerning the essence and nature of language, which reflect the level of philosophical thinking development, which is inherent in a certain ethnic group and reflects its world perception, have been characterized. Such a provision has made it possible to focus the research vector on the comprehension of the issues that reveals the peculiarities of the language influence on thinking and the inner world of a man; the place of language in society; the interrelationship between language and world; the formation of a linguistic picture of the world of a modern individual, the peculiarity of his mental perception, which is based on the national linguistic and cultural experience.

On the basis of the analysis of the concepts of «competence» and «competency», the essence of the concept of «linguistic competence» has been determined, which is the result of the assimilation of the scientific foundations of the Ukrainian language as a sign system and a social phenomenon; the possession of language skills taking into account the close interrelation of linguistic levels; the operating of the facts on the history of the Ukrainian literary language, the Ukrainian dialectology, the theoretical foundations of linguistics, the linguistic analysis of the text. Its components (phonetic, lexical-semantic, grammatical, spelling and stylistic competence), whose formation takes place in accordance with linear, spiral and

concentric principles, have been found out. Its linguistic and speech-communicative components have been characterized. The information volume of linguistic disciplines of professional training cycle has been perused; their goals, tasks, skills, which are formed in the course of their assimilation, have been outlined; a logical scheme of courses according to the training year has been built up.

The peculiarities of teenagers have been highlighted; the place of the student as a subject of educational activity in the system of higher education has been clarified; the formation of self-identity and the problem of adaptation, in particular didactic, external and internal education motives have been determined. It has been found out that this is the period of self-identity formation on the basis of which certain social positions are set; the conscious formation of ideological and civil qualities is peculiar to this age, when the development of professional abilities reaches the highest degree; professional identity and social values are being intensively formed. The specific abilities such as academic, speech-communicative, national-centric, sensory-verbal, aesthetic, regulatory-cognitive are being developed during this period.

The specifics of the student's mental qualities (the development of consciousness, perception, thinking, memory, attention, imagination, etc.) in the process of formation of linguistic competence have been determined. The definition of the student-philologist's «linguistic consciousness» has been clarified as the mechanism of language learning during the study of linguistic disciplines on the phonetic, lexical-semantic, grammatical, spelling, stylistic levels and the mechanism of speech activity in the sociocultural-speech context providing processes of perception, understanding and generation of speech.

The concept «the educator's state linguistic competence» has been substantiated. The content of the definition of «linguistic personality» in pedagogy and linguo-didactics has been generalized, author's vision of this concept has been represented as a highly educated person who has attained a high level of linguistic consciousness, has a solid knowledge of linguistic disciplines, is characterized by a high level of linguistic competence, perfectly possesses normative speech, demonstrates linguistic creativity, deeply respects Ukrainian language and has

convincingly formed Ukrainian-language stability, national language consciousness and dignity. Its structure and stages of formation have been analyzed. The peculiarities of formation of the national-linguistic personality of the modern teacher of the Ukrainian language have been established. The concept of «communicative competence» of a teacher of the Ukrainian language has been interpreted as the ability to profound mastery of the complex of linguistic knowledge, the development of appropriate skills and their usage throughout their life in professional activity and everyday speech, the detection of linguistic creativity, demonstrating the speech activity and the ability to establish relationships. The components of such professional and communicative skills as linguo-cognitive, linguo-communicative, linguo-integrative, linguo-professional have been outlined.

It has been represented the phenomenon of «speech activity» of future teachers of the Ukrainian language as the activity which is characterized by the motive of language learning at all levels (phonetic, lexical, grammatical, spelling, stylistic); the need for the development of deep communicative skills in the process of studying linguistic disciplines; planning, programming, conditional replay and performance of speech actions in order to realize the idea of communication; the usage of various linguistic means and their constant control and correction in their own speech; the achievement of the final result – participants' speech interaction during the process of communication, student's intellectual development, world cognition with the help of language.

The general pedagogical and linguo-didactic approaches have been determined, the priority approaches to the created methodical system have been proposed, which include: competence, cognitive-communicative, functional-stylistic, text-centric. It has been proposed the specific system-integrative approach in the basis of which is the study of linguistic courses in their interdependent, mutually subordinated and complementary system grounded in the assimilation of information volume of disciplines, where each linguistic phenomenon is considered holistic and in a clear hierarchy. The introduction of such an approach ensures the integration of linguistic

courses around one topic, which helps to analyze the language concept with the prospectus for its study at the school from different aspects.

The expediency considering the specific patterns of learning has been substantiated: the correspondence of linguistic education to the social requests (provides the solution to the problem of specialists' training whose levels of education correspond to the social order of society); the assimilation of linguistic material in a clear interdependent system (requires structuring information volume of linguistic discipline in accordance with the curriculum of the speciality); the study of all levels of the Ukrainian language and linguistic disciplines with the concentration on active speech activity (guarantees the development of skills competently to use language means in accordance with the purpose and situation of communication, style and genre, professional service with professional vocabulary, providing a high level of specialist's communicative competence); the optimal combination of traditional and innovative methods, techniques, means and forms of learning (gives together with traditional methods, techniques and means of learning preference to interactive and project accompanied by video and media texts, and educational literature that is represented in the format of electronic dictionaries, reference books, textbooks, etc.); consideration of the national-cognitive potential of the Ukrainian language (requires the continuous formation of the student's national character on examples of Ukrainian literature works, using precedent and regional texts, etc.).

The general pedagogical and lingo-didactic principles of learning have been described. It has been proposed and substantiated the necessity of distinguishing specific principles of learning considering the specifics of the conducted research. It has been represented such principles as the principle of interconnection; the principle of operating linguistic terminology for the purposeful assimilation and enrichment of the active terminology apparatus; the principle of comparative analysis of linguistic units that is realized on the basis of a profound analysis of current programs, textbooks, manuals and recommendations; the principle of the systematic implementation of information and communication technologies (ICT) that ensures the rapid transmission of information through electronic media; the organization of

educational space through the providing effective exchange of information between the teacher and the student and between the students; creation of the modern information products.

The views of scholars on the definition of the «method of teaching» have been analyzed; the concept of «method of teaching» in developed methodical system is considered as the way of mutually coordinated cooperation between the teacher and the student during the study of linguistic disciplines in the contemporary innovative-informative educational space aimed at the formation of linguistic competence. The main role of methods of conversation, the observation and analysis of linguistic phenomena and facts, the linguistic experiment, exercises, the work with educational, scientific and informational sources and problem method has been proved.

The necessity of distinguishing author's content-methods has proved: content-term (multivariate interpretation of the content of the linguistic phenomenon in the comparative aspect, clear alignment of the terminology system of the future teacher of the Ukrainian language, which the student operates in classes on linguistics disciplines); content-linguistic theory (the organization of educational activities through the acquisition of the information volume of linguistic disciplines in intra-system, cross-system and inter-subject connections, which forms the basis of the integrated learning of linguistic disciplines), content communication (interaction between the teacher and the student aimed at the exchange of information, based on a clear system of communicative intentions and a plan of cooperation with the student and the audience); they are directly connected with the requirements of a specific system-integrative approach. The main place of interactive learning and implementation of project technologies in the structure of teaching methods has been substantiated. The specific learning methods have been generalized, it has been noted that they are combined with each other for linguistic competence formation.

The interpretation of the concept of «ICT-competence» of teacher-philologist has been proposed; it has noted that this competence is the necessity for the modern rapid changes of society. The advantages of the electronic textbook have been proved; it has been underlined that the electronic textbook helps to represent

significant amount of material, lexicographic, reference sources, to improve the perception of the information and its constant updating, provides the usage of different ways of preservation and processing of material. The ways and conditions of reorientation of modern higher education establishments to SMART-education have been found out.

The existing definition of the concept of «form of learning» in the pedagogy and linguistics of the teaching has been analyzed. According to the study, it has been determined that «form of learning» is a mutually coordinated, harmonious, holistic and well-organized system of teacher and student actions based on linguistic and pedagogical principles, psychological and psycholinguistic factors, which characterizes the process of studying with the side of the teacher and the student, takes into account the didactic components of both classroom and non-auditorium classes, and its result is the formation of the future teachers' linguistic competence.

The system of training forms has been built. Classifications of the classroom (lectures, seminars, practical classes, laboratory lessons) and extracurricular (independent work, educational and research activity, practical training, distance learning) forms have been determined. The efficiency of introducing innovative problem-based lectures, lecture-visualization, lectures with pre-planned mistakes, lectures with the analysis of concrete situations, lectures press conferences has been proved. The types of seminars are analyzed, the technology of their conducting has been offered. The structure of practical and laboratory forms of work have been characterized.

It has been argued that student's independent work is one of the most important components of the educational process, its basis, which requires a high level of motivation, correct organization, readiness to perform various tasks; it is presented with the help of such types as: the theoretical and informative – a complex of basic theoretical knowledge, which are assimilated into the classroom time (at lectures); the cognitive – elaboration of the lecture material; the preparation for practical (seminar, laboratory) classes; the competence-research – participation in educational and

research work; the innovation-activity – creation and implementation of project technologies, information resources, which performs a transversal role.

The peculiarities of educational and research activity have been revealed; it has been noted that during the process of educational and research activity, future teacher-philologist's competence is made to conduct scientific investigations. The systematic and phased planning of this type of activity has been proved, considering the principle of continuity and perspective. The students' in-depth work has been proposed through the development thematic dictionary of linguistic terms, which is necessary for conducting educational, scientific work and illustration the results of research.

The peculiarities of organization and conducting of dialectological, sociolinguistic, educational and practical practices have been studied. The components of pedagogical practice have been substantiated: educational component – analysis of linguistic material used by a teacher (a student-practitioner), his communicative competence, innovative research component – understanding of his own level of theoretical training in linguistics disciplines, manipulation of the material taking into account the psychological and pedagogical component (according to age and psychological characteristics of the student and class); methodical component – constant improvement of own methodical competence.

The necessity of introducing blended learning has been proved. It has been built the system of distance learning as a process in which the variety of information technologies are actively used; providing self-search activity of the student with the usage of materials of electronic libraries, databases, etc.; independent projects and methods are created by the participants of the educational process; there is a constant communication between a teacher and student.

The effectiveness of the introduction of the basic system of exercises presented by thematic-analytical (the analysis of a specific linguistic phenomenon on the basis of the text in close connection with other linguistic phenomena), language-communicative (the familiarization with linguistic units and assimilation of requirements for their usage in speech) reproductive and creative (the reproduction of

the acquired knowledge of disciplines learned in previous courses, which does not require a student to spend a lot of time and characterize the language phenomenon, compilation and / or filling of tables, schemes, formulation of new rules, vocabulary) and cognitive-activity (the clarification of language phenomena on the basis of texts forming student's national-linguistic personality) exercises, has been developed and proved. The efficiency of creating complexes of exercises for each linguistic discipline, that helps to unite them into the system, has been substantiated.

The purpose and the tasks of the experimental research have been determined by the stages of its conduct: support-systematizing, forming-integrative, creative-transformational. The comparative results of the beginning and the final stage of experimental research have been showed that, with equal outsourcing, the percentage of the experimental group has been significantly improved, compared to the control group data: the high level has been demonstrated by 21,2 % of students, and the sufficient 45,6 %, while the control group, 11,7 % and 33,4 %, appropriately. Such indicators convincingly have proved that the number of students of the experimental group, which has been showed a high and sufficient level, has been significantly increased according to the indicator found by the students of the control group. The number of students with average and low levels, as compared with the experimental stage of the experiment, has been decreased in the control group to 31,4 % and 1,8%, appropriately, and in the experimental group to 48,9 % and 6 %. The results of the forming experiment have been proved the effectiveness of the created methodical system of forming linguistic competence of future teachers of the Ukrainian language in the process of linguistic disciplines studying.

Key words: linguistic competence, linguistic personality, competence in scientific activity, linguistic-pedagogical system, exercises, content-methods, interactive learning, project, information and communication technologies, teaching technology, forms of work.

LIST OF PUBLICATIONS ON THE THEME DISSERTATION

Works in which the main scientific results of the dissertation have been published

1. Ruskulis L. Metodychna systema formuvannia linhvistychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy u protsesi vyvchennia movoznavchykh dystsyplin / za zah. red. M. Pentyliuk. Mykolaiv: FOP Shvec V. M., 2018. 512 s.
2. Ruskulis L., Vasyilkova N. Linhvodydaktychna hotovnist do navchannia movy yak pokaznyk formuvannia uspishnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Proektuvannia i rozvytok profesiino uspishnoi osobystosti v umovakh osvitho-vykhovnoho seredovyscha universytetu: monohrafiia* / za zah. red. V. D. Budaka. Mykolaiv: Ilion, 2017. S. 365–375.

Publications in scientific professional editions of Ukraine

3. Ruskulis L. Metodyka navchannia linhvistychnoho analizu khudozhnoho tekstu u VNZ ta zahalnoosvitnii shkoli: porivnialnyi aspekt. Zbirnyk naukovykh prats. *Pedahohichni nauky*. Kherson: Vydavnytstvo KhDU, 2009. Vypusk 52. S. 356–362.
4. Ruskulis L. Rol funktsionalno-stylistychnoho aspektu navchannia movy v linhvodydaktychnii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia-slovesnyka *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka (pedahohichni nauky)*. 2010. № 22 (209). lystopad. Ch. 1. S. 66–71.
5. Ruskulis L. Lektsiia u systemi linhvodydaktychnoi pidhotovky vchytelia ukrainskoi movy. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky*. Kherson: Vydavnytstvo KhDU, 2011. Vypusk 58. Ch. 2. S. 192–198.
6. Ruskulis L. Teoretychni zasady orhanizatsii praktychnykh form roboty u vyshakh v systemi linhvodydaktychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa*

- Shevchenka (pedahohichni nauky)*. 2011. № 15 (226), serpen. Ch. I. S. 130–138.
7. Ruskulis L. Interaktyvni tekhnolohii – odyz zi shliakhiv udoskonalennia komunikatyvnoi kompetentsii maibutnykh uchyteliv ukrainskoi movy *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky*. Kherson: KhDU, 2012. Vypusk 61. S. 307–312.
 8. Ruskulis L. Kompetentnisnyi pidkhid do formuvannia movnoi osobystosti maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity: Ser.: Pedahohika i psykholohiia*. zb. statei. Yalta: RVV KHU, 2012. Vyp. 36. Ch. 1 S. 10–17.
 9. Ruskulis L. Oznaiomlennia iz natsionalno-kulturnoiu spetsyfykoiu movlennievoho etyketu ukrainsiv u protsesi vvychennia fakhovykh dystsyplin maibutnimy vchyteliamy ukrainskoi movy (praktychnyi aspekt). *Pedahohichniy diskurs: zb. nauk. prats / hol. red. I. M. Shorobura*. Khmelnytskyi: KhHPA, 2012. Vyp. 13. S. 336–341.
 10. Ruskulis L. Formuvannia rytorychnykh umin maibutnykh uchyteliv ukrainskoi movy na zaniattiakh iz fakhovykh dystsyplin. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho: zbirnyk naukovykh prats*. Mykolaiv: M N U imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2012. Vypusk 1.39. (Seriia «Pedahohichni nauky»). S. 266–270.
 11. Ruskulis L. Rol tekstotsentrychnoho pidkhodu u protsesi pidhotovky vchytelia ukrainskoi movy. *Ped. nauky: zb. nauk. pr.* Kherson: KhDU, 2013. Vyp. 63. S. 317–323.
 12. Ruskulis L. Linhvofilosofski pohliady Vilhelma fon Humboldta u systemi teoretyko-metodychnoi pidhotovky vchytelia ukrainskoi movy. *Naukovyi chasopys NPU imeni N. P. Drahomanova. Serii 16. Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky: zbirnyk naukovykh prats / Red. kol.: N. V. Huzii (vidp. red.)*. K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2013. Vypusk 20 (30). Aktualitety filolohichnoi osvity ta nauky. S. 184–188.

13. Ruskulis L. Shliakhy orhanizatsii samostiinoi roboty v systemi pidhotovky uchyteliv ukrainskoi movy. *Elektronne naukove vydannia «Naukovyi visnyk Donbasu»*. *Pedahohichni nauky*. URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13_rlvuum.pdf (data zvernennia 22.06.2018).
14. Ruskulis L. Profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy yak lnhvodydaktychna problema. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho: zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky*. Mykolaiv: MNU, 2013. Vypusk 1.42 (95). S. 222–226.
15. Ruskulis L. Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u systemi pidhotovky maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii / holov. red. A. A. Sbruieva*. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2014. № 3 (37). S. 184–193.
16. Ruskulis L. Elektronnyi pidruchnyk yak efektyvna informatsiina tekhnolohiia u protsesi pidhotovky maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Zb. nauk. pr. Vypusk 38. / Redkol.: I. A. Ziaziun (holova) ta in.* Kyiv. Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2014. S. 431–434.
17. Ruskulis L. Urakhuvannia spetsyfichnykh pryntsypiv navchannia v teoretyko-metodychnii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Shchomisiachnyi naukovo-pedahohichni zhurnal «Molod i rynok»*. Drohobych. 2014. № 9 (116) veresen. S. 64–68.
18. Ruskulis L. Profesiine samovyznachennia maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy: zavdannia, problemy, trudnoshchi. *Naukovyi chasopys NPU imeni N. P. Drahomanova. Serii 16. Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky: zbirnyk naukovykh prats. / Red. kol.: N. V. Huzii (vidp. red.)*. Vypusk 24 (34). K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2015. S. 22–26.
19. Ruskulis L. Zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii u teoretyko-metodychnii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Naukovyi visnyk*

- Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho: zbirnyk naukovykh prats.* Mykolaiv: MNU, 2015. (Seriiia «Pedahohichni nauky»). Vypusk 4 (51). S. 154–60.
20. Ruskulis L. Urakhuvannia psykhologichnykh osoblyvostei studentskoho viku v protsesi pidhotovky maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Elektronne naukove vydannia «Naukovyi visnyk Donbasu». Pedahohichni nauky.* URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3\(31\)/index.html](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3(31)/index.html) (data zvernennia: 22.06.2018).
 21. Ruskulis L. Osoblyvosti orhanizatsii doslidnytskoi diialnosti maibutnykh uchyteliv ukrainskoi movy. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats.* Mykolaiv: MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2016. Vypusk 2 (53), traven. S. 154–159.
 22. Ruskulis L. V. Lektsiia za sposobom vykladu navchalnoho materialu v systemi pidhotovky maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka.* Nizhyn: TOV «Vydavnytstvo «Desna Polihraf», 2016. Vypusk 140. Seriiia: Pedahohichni nauky. S. 263–268.
 23. Ruskulis L. V. Formuvannia fakhovykh kompetentnostei maibutnykh uchyteliv ukrainskoi movy. *Naukovi zapysky. Seriiia «Psykhologo-pedahohichni nauky» / za zah. red. prof. Ye. I. Kovalenko.* Nizhyn: NDU im. M. Hoholia, 2016. № 4. S. 136–141.
 24. Ruskulis L. V. Bazovi skladovi teoretyko-metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny / [hol. red.: M. T. Martyniuk].* Uman: FOP Zhovtyi O. O., 2016. V. 2. S. 307–315.
 25. Ruskulis L. V. Osoblyvosti realizatsii systemy vprav u protsesi pidhotovky maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy (na prykladi dystsyplin tsykladu fakhovykh kompetentnostei). *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky,* 2016. № 6 (303) zhovten.

- Chastyna II. S. 281-289. URL: <https://e.mail.ru/attachment/14794548440000000667/0;2> (data zvernennia: 22.06.2018).
26. Ruskulis L. V. Psykholohichni osoblyvosti myslennia maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. / Redkol.: V. I. Shakhov (holova) ta in. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2017. Vypusk 52 S. 221–225.*
 27. Ruskulis L. V. Seminar u metodychnii systemi pidhotovky maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky: zb. nauk. pr. Berdiansk, BDPU, 2017. Vyp. 3. S. 214–220.*
 28. Ruskulis L. V. Intelektualni zdibnosti maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy yak rezultat uspishnoi navchalno-profesiinoi diialnosti. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Serii «Pedahohika ta psykholohiia», 2017. Vypusk 2 (6). S. 189–193.*
 29. Ruskulis L. V. Riven sformovanosti linhvistychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy: konstatuvalnyi eksperyment. *Visnyk Luhanskoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky, 2017. № 3 (137) kviten. S. 249–256.*
 30. Ruskulis L. Vydy samostiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy v metodychnii systemi. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky». Tom 1. Kherson: KhDU, 2017. Vypusk VIII. S. 83–88.*
 31. Ruskulis L. Pryntsypy navchannia v metodychnii systemi pidhotovky maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii: nauk. zhurnal / holov. red. A. A. Sbruieva. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2017. № 7 (71). S. 125–134.*
 32. Ruskulis L. Metodolohichna sutnist katehorii «linhvistychna kompetentnist» u suchasnomu osvithnomu prostori. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky:*

- zbirnyk naukovykh prats.* 2018. Mykolaiv: MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2018. Vypusk 1 (60), liutyi. S. 228–232.
33. Ruskulis L. V. Filosofski y linhvofilosofski osnovy formuvannia linhvistychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: Zbirnyk naukovykh prats / Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka; Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy [hol. red. Labunets V. M.]. Kamianets-Podilskyi, 2018. Vyp. 24 (1-2018). Ch. 2. S. 359–365.*
34. Ruskulis L., Lukianenko D. Derzhavomovna kompetentnist suchasnoho osvitanyna: teoretyko-praktychnyi aspekt. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Naukove vydannia. Zbirnyk naukovykh prats Pedahohichni nauky*, 2018. Vypusk 2 (37), Chastyna 1. S. 188–195.
35. Ruskulis L. V. Formuvannia linhvistychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy: doslidno-eksperymentalna robota. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats.* Mykolaiv: MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2018. Vypusk 1 (60), liutyi. S. 228–232.

Proceedings, conference paper

36. Ruskulis L. Komunikatyvna kompetentsiia studentiv yak osnova fakhovoi maisternosti. *Universytet yak tsentr orhanizatsii osvitno-vykhovnoho seredovyscha u rehioni: Tezy naukovo-praktychnoi konferentsii / Za zah. red. Budaka V. D. Mykolaiv: MDU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2009. S. 160–161.*
37. Ruskulis L. Kulturomovnyi aspekt pidhotovky maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Suchasna ukrainistyka: naukovi paradyhmy movy, istorii, filosofii: zbirnyk statei III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii 17 19 travnia 2012 r. / za zah. red. d-ra filos. nauk, prof. Kuzia O. M., kand. filol. nauk, prof. O. Cheremskoi. Kharkiv: KhNEU, 2012. S. 411–416.*

38. Ruskulis L. Etnokulturoznavchyi aspekt u prospektsii pidhotovky uchytelia ukrainskoi movy. *Semantyka movy i tekstu: materialy KhI Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii* (Ivano-Frankivsk, 26-28 veresnia 2012 r.). Ivano-Frankivsk, 2012. S. 529–531.
39. Ruskulis L. Profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Proektuvannia i rozvytok profesiino uspishnoi osobystosti v osvितno-vykhovnomu seredovyskhchi universytetu»* Mykolaiv, 2013. S. 228–229.
40. Ruskulis L. Movlennieva diialnist u systemi psikholinhvistychnykh chynnykiv pidhotovky studenta-slovesnyka *Zbiór raportów naukowych «Teoretyczne i praktyczne innowacje naukowe»* (29.01.2013-31.01.2013). Kraków. Warszawa: Wydawca: Sp. z o. o. «Diamond tradion tour», 2013. S. 73–79.
41. Ruskulis L. Dystantsiine navchannia u protsesi pidhotovky maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy: perevahy ta nedoliky. *Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, prysviachenoï 75-richchii Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu (15-17 zhovtnia, 2015)*. Tom I: Istoriiia. Ekonomika. Pedahohika. Izmail: RVV IDHU; «SMYL», 2015. S. 256–258.
42. Ruskulis L. Shliakhy ta umovy vykorystannia dysputu ta dyskusii v protsesi pidhotovky vchytelia-slovesnyka *Zbiór raportów naukowych «Pedagogika.Współczesna nauka. Nowy wygląd»*. Wrocław. Warszawa: Wydawca : Sp.z o.o. «Diamond tradion tour», 2015. S. 37–42.
43. Ruskulis L. Vydy navchalno- ta naukovo-doslidnytskoi diialnosti maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy ta shliakhy yikh uprovadzhennia v navchalnyi protses. *Materialy Vseukrainska naukovo-praktychnoi konferentsii «Aktualni problemy lnhvodydaktyky: realii ta perspektyvy»*, (Kherson, 2016). Kherson: KhDU, 2016. S. 138–141. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/4786> (data zvernennia: 22.06.2018).
44. Ruskulis L. Osoblyvosti orhanizatsii y provedennia pedahohichnoi ta vyrobnychoi praktyk. *Materialy I mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi*

- konferentsii «*Naukovi doslidzhennia v KhKhI stolitti: teoriia i praktyka*» (SRTP 2016). Ternopil, 2016. 90 s. S. 71–72.
45. Ruskulis L. Proektni tekhnolohii v metodychnii systemi formuvannia profesiinykh kompetentnosti u protsesi pidhotovky maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «*Zahalni aspekty innovatsiinoho rozvytku osvitnoi haluzi v konteksti mizhnarodnoho spivrobotnytstva Ukrainy. General aspects of innovation development of education in the context of international cooperation of Ukraine*». Mykolaiv: MNAU, 2017. S. 156–159.
46. Ruskulis L. Zakonomirnosti navchannia movy v metodychnii systemi formuvannia predmetnykh kompetentnosti maibutnykh uchyteliv ukrainskoi movy. *Piati Voloshynski chytannia «Tvorcha maisternist Nily Voloshynoi u prospektsii filolohichnoho prostoru Novoi ukrainskoi shkoly»*: tezy dopovidei Useukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Mykolaiv: MOIPPO, 2017. S. 121–124.
47. Ruskulis L. Formuvannia identychnosti maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. Materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «*Suchasna humanitarystyka*». Pereiaslav-Khmelnitskyi, 2017. Vyp. 3. S. 100–102.
48. Ruskulis L. V. Movna kartyna svitu: lnhvistychnyi i lnhvodydaktychnyi aspekt. Materialy IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «*Ukrainoznavchyi vymir u suchasni nautsi: humanitarnyi aspekt*». Mykolaiv, 2018. S. 19–22. URL: <https://www.mnau.edu.ua/abstracts/abstracts2018-04-13.pdf> (data zvernennia: 22.06.2018).
49. Ruskulis L. Teoretychni osnovy doslidzhennia defynitsii «leksyko-semantychno pole» v metodychnii systemi formuvannia lnhvistychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *Obrazne slovo Luhanshchyny: materialy KhVII Vseukr. nauk.- prakt. konf. imeni Viktora Uzhchenka (20 kvitnia 2018 r., m. Starobilsk) do 80-richchia Luhanskoj oblasti / za zah. red. prof. A. V.*

Nikitinói; Derzh. zakl. «Luhan. nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka». Vyp. 17. Starobilsk: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2018, S. 192–194.

Publications in scientific periodicals of other states

50. Ruskulis L. V. Urakhuvannia problemnosti navchannia u protsesi pidhotovky maibutnoho vchytelia ukrainskoi. Konferentsiya «*Suchasni problemi science and education – 2014*». Budapesht, 2014. S. 115–119.
51. Ruskulis L. Profesiino-pedahohichne spilkuvannia – osnova profesiinói diialnosti maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy. *European Association of pedagogues and psychologists «Science»*, Geneva (Switzerland), 2015. S. 144–147.
52. Ruskulys L. Poysk novykh podkhodov k obucheniiu v protsesse podhotovky budushcheho uchytelia ukraýnskoho yazyka. *Visnyk Mohylovskoho derzhavnoho universytetu imeni A. A. Kuleshova: Naukovo-metodychnyi chasopys*. Seriiá: psykholoho-pedahohichni nauky. № 1 (47). 2016. S. 91–98. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu> (data zvernennia: 22.06.2018).
53. Ruskulis L. Conversation in theoretical and methodical training system for future teachers: a case of the Ukrainian language. *Journal of Advocacy, Research and Education*. Effiduase-Koforidua, Eastern Region, Ghana, 2017. 4(2). S. 81–85.
54. Ruskulis L. Traditional studying methods in the system of theoretical and methodological preparation of the future Ukrainian language teachers. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacyja, doświadczenie*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. Nr 4 (8). S. 48–52.

Works certifying the approbation of the materials of the dissertation

Training manuals, recommendations

55. Ruskulis L. V. Denysenko T. M. Praktykum z ukrainskoi movy: Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv I kursu fakultetu filolohii ta zhurnalistyky. Mykolaiv, 2006. 129 s.
56. Ruskulis L. Metodyka navchannia ukrainskoi movy u skhemakh, tablytsiakh, komentariakh : navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. K.: Vydavnychiy Dim «In Yure», 2008. 112 s.
57. Ruskulis L. V. Ukrainska mova (dlia abiturientiv). Navchalno-metodychnyi posibnyk. Mykolaiv: MNU im. V. O. Sukhomlynskoho, 2011. 132 s.
58. Ruskulis L. V. Psykholinhvistyka. Navch.-metod. posibnyk. Mykolaiv: Mykolaivskiy natsionalnyi universytet imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2012. 88 s.
59. Ruskulis L. V., Mikriukova K. O. Etnolinhvistyka. Navch.-metod. rekomendatsii. Mykolaiv: MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2012. 64 s.
60. Ruskulis L. V. Kultura ta tekhnika usnoho movlennia :navchalno-metodychni rekomendatsii. Mykolaiv: MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2012. 64 s.
61. Ruskulis L. V., Zaitseva T. A. Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam): navchalnyi posibnyk Mykolaiv: Ilion, 2014. 306 s.

Works that additionally reflect the results of the dissertation

62. Ruskulis L. Tekhnolohiia navchannia ukrainskoi movy (z vykorystanniam skhem). *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2008. № 2. S. 15–20.
63. Ruskulis L. Formuvannia natsionalno-movnoi osobystosti maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy (z urakhuvanniam mizhpredmetnykh zviazkiv) *Ukrainoznavchyi almanakh*. Kyiv, Melitopol, 2012. Vypusk 9. S. 328–331.
64. Ruskulis L. V. Tekhnolohiia formuvannia dystantsiinykh navchalnykh moduliv pid chas zasvoiennia dystsypliny «*Metodyka navchannia ukrainskoi movy*» maibutnimy vchyteliamy ukrainskoi movy. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky:

zbirnyk naukovykh prats. Mykolaiv: MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2017. Vypusk 1 (56), liutyi. S. 234–240.

65. Ruskulis L. V. Formuvannia kliuchovykh kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy u protsesi zasvoiennia dystsyplin psykholoho-pedahohichnoho tsykladu. *Aktualnye nauchnye yssledovaniya v sovremennom myre: sbornyk nauchnykh trudov. Vypusk 1(21). Chast 6. Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2017. S. 170–175.* URL: <https://e.mail.ru/attachment/14879585780000000858/0;2> (data zvernennia: 22.06.2018).
66. Ruskulis L. Formuvannia predmetnykh kompetentnosti iz dystsyplin linhvistychnoho tsykladu pid chas prokhodzhennia pedahohichnoi praktyky maibutnimy vchyteliamy ukrainskoi movy. «*Molodyi vchenyi*»: *Naukovyi zhurnal*. Kherson: TOV «Vydavnychiy dim «Helvetyka» 2017. № 4. 1 (44. 1) kviten. S. 45–48.

ЗМІСТ

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ	43
ВСТУП	45
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	62
1. 1. Філософські й лінгвофілософські основи формування лінгвістичної компетентності	62
1. 2. Методологічна сутність категорії «лінгвістична компетентність» у сучасному освітньому просторі	77
1. 2. 1. Ієрархія компетентностей у контексті підготовки майбутніх учителів української мови	77
1. 2. 2. Структура лінгвістичної компетентності	86
1. 2. 2. 1. Фонетична субкомпетентність.....	89
1. 2. 2. 2. Лексикологічна субкомпетентність.....	99
1. 2. 2. 3. Граматична субкомпетентність.....	108
1. 2. 2. 4. Правописна субкомпетентність.....	120
1. 2. 2. 5. Стилїстична субкомпетентність.....	127
1. 3. Інформаційний обсяг мовознавчих дисциплїн.....	133
Висновки до розділу 1.....	146
Список використаних джерел.....	148
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	170
2. 1. Психологічна характеристика особистості майбутніх учителів української мови	170
2. 1. 1. Студент як суб'єкт освітньої діяльності.....	170
2. 1. 2. Інтелектуальні здібності та розвиток їх у майбутніх учителів української мови.....	183

2. 1. 3. Мотиваційна сфера студентів-філологів.....	190
2. 2. Особливості психічних якостей студентів у процесі формування лінгвістичної компетентності	199
2. 3. Психолінгвістичні чинники формування особистості майбутніх учителів української мови	214
2. 3. 1. Мовна особистість студента в методичній системі формування лінгвістичної компетентності	214
2. 3. 2. Психолінгвістичний складник мовної особистості майбутніх учителів української мови	231
Висновки до розділу 2	243
Список використаних джерел	246
РОЗДІЛ 3. ЛІНГВОДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ	266
3. 1. Підходи до навчання в методичній системі формування лінгвістичної компетентності	266
3. 2. Закономірності навчання у процесі засвоєння мовознавчих дисциплін.....	281
3. 3. Система принципів навчання	287
3. 4. Методи і прийоми навчання в системі формування лінгвістичної компетентності студента	299
3. 5. Ефективність застосування інформаційно-комунікаційного комплексу	327
Висновки до розділу 3	334
Список використаних джерел	337
РОЗДІЛ 4. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН..	361
4. 1. Традиційні й інноваційні форми організації навчання	361
4. 1. 1. Система аудиторних занять у процесі підготовки	

майбутнього фахівця	364
4. 1. 2. Особливості організації самостійної роботи	382
4. 1. 3. Навчально- й науково-дослідницька діяльність студента....	396
4. 1. 4. Практична підготовка майбутніх учителів української мови	412
4. 1. 5. Дистанційне навчання в методичній системі підготовки студентів-філологів	422
4. 2. Система вправ для формування лінгвістичної компетентності студентів.....	434
4. 3. Застосування інноваційних методів навчання у процесі підготовки майбутніх учителів української мови	441
4. 4. Інформаційний супровід мовознавчих дисциплін	449
Висновки до розділу 4	457
Список використаних джерел	460
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ ЗА РОЗРОБЛЕНОЮ МЕТОДИКОЮ	476
5. 1. Діагностика рівнів сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови на завершальному етапі вивчення мовознавчих дисциплін	476
5. 2. Перебіг експериментально-дослідного навчання	488
5. 3. Результати експериментального навчання	514
Висновки до розділу 5	528
Список використаних джерел	531
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	537
ДОДАТКИ	545

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

ВМ – внутрішнє мовлення

ГСК – граматична субкомпетентність

ДГ – ділова гра

ДН – дистанційне навчання

ДНК – дистанційні навчальні комплекси

ЕГ – експериментальна група

ЕП – електронний підручник

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗМ – зовнішнє мовлення

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІМГ – імітаційна гра

ІН – інтерактивне навчання

ІНДЗ – індивідуальне заняття

КГ – контрольна група

КК – комунікативна компетентність

ККП – когнітивно-комунікативний підхід.

КП – компетентнісний підхід

ЛК – лінгвістична компетентність

ЛСГ – лексико-семантична група

ЛСК – лексикологічна субкомпетентність

ЛСП – лексико-семантичне поле

МД – мовленнєва діяльність

МК – міжкультурна комунікація

МКС – мовна картина світу

МО – мовна особистість

НДДС – науково-дослідницька діяльність студента

НМО – національно-мовна особистість

ПСК – правописна субкомпетентність

СП – системно-інтеграційний підхід

СРС – самостійна робота студента

ССК – стилістична субкомпетентність

ТМД – теорія мовленнєвої діяльності

ТП – тектоцентричний підхід

ФСК – фонетична субкомпетентність

ФСП – функційно-стилістичний підхід

ВСТУП

Актуальність дослідження. Стратегічним завданням сучасних закладів вищої освіти в умовах модернізації фахової підготовки студентів-філологів та спрямування її на інтеграцію до європейського й світового освітнього простору є формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови. Суспільство потребує освіченого, креативного освітянина, який володіє глибокими знаннями, має сформовані професійні вміння й навички, здобуває й генерує власні ідеї, пропонуючи шляхи їх упровадження в практику шкіл, здатний до постійного фахового зростання й мобільності, тобто є високонкурентним і затребуваним на ринку праці. Основні прагнення до інноваційного рівня освіти висувають і нові вимоги, що викладено в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2010–2021 рр., Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Державній програмі «Вчитель», Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, Державному стандарті вищої освіти. Відповідно до їхніх положень майбутні вчителі української мови повинні орієнтуватися в мовознавчій теорії з урахуванням найновіших досягнень лінгвістики, відкриваючи перспективні напрями для реалізації власних творчих можливостей, пізнавати філософію слова; володіти високим рівнем культури мовлення, що характеризується філологічним стилем мислення, широким лінгвістичним світоглядом, мовними здібностями; прагнути до самовдосконалення й креативної самореалізації, мобільності щодо застосування отриманих знань; оперувати новітніми технологіями у процесі викладання української мови; вести активні дослідницькі розвідки, підвищуючи власний професійний рівень, тобто сповна зреалізуватися як високоосвічений фахівець. Тому актуальним для лінгводидактики вищої школи є теоретико-методичне обґрунтування й визначення шляхів формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін.

Теоретичною основою дослідження став накопичений досвід учених за такими напрямками:

- з'ясування понять «компетентність» і «лінгвістична компетентність»: (З. Бакум, Н. Бібік, О. Богуш, Н. Волкова, Н. Голуб, О. Горошкіна, Е. Зеєр, І. Зимня, С. Караман, В. Крищук, І. Кучеренко, Л. Мамчур, М. Маркова, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, О. Овчарук, Н. Остапенко, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, О. Семенов, Т. Симоненко, М. Пентиліук, І. Хом'як, А. Хуторської та ін.);

- аналіз інформаційного обсягу нормативних мовознавчих дисциплін «Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство» (Ф. Бацевич, С. Бевзенко, С. Дорошенко, М. Жовтобрюх, Ю. Карпенко, І. Ковалик, М. Кочерган, В. Русанівський, О. Селіванова та ін.) «Сучасна українська літературна мова» (А. Багмут, З. Бакум, І. Білодід, В. Винницький, І. Вихованець, О. Волох, К. Городенська, В. Горпинич, А. Грищенко, П. Дудик, М. Жовтобрюх, А. Загнітко, О. Караман, С. Караман, Л. Мацько, В. Олексенко, М. Плющ, О. Пономарів, В. Руденко, І. Слинько, Н. Тоцька, К. Шульжук, І. Юшук та ін.), «Старослов'янська мова», «Історична граматики української мови», «Історія української мови» (Н. Бабич, С. Бевзенко, І. Білодід, М. Жовтобрюх, Ю. Карпенко, О. Крижанівська, А. Майборода, В. Русанівський та ін.), «Українська діалектологія» (Г. Аркушин, С. Бевзенко, І. Матвійс, А. Сагаровський, Р. Сердега та ін.), «Культура мови» (Н. Бабич, М. Пилинський, А. Коваль, І. Чередниченко та ін.), «Стилістика української мови» (Н. Бабич, І. Білодід, П. Дудик, С. Єрмоленко, А. Коваль, М. Пентиліук, О. Пономарів та ін.), «Лінгвістичний аналіз тексту» (І. Ковалик, І. Кочан, М. Крупа, Л. Мацько, М. Плющ, І. Чередниченко та ін.);

- розв'язання психологічних і психолінгвістичних проблем студентського віку; формування мовної особистості майбутніх учителів української мови; трактування мовлення як діяльності (Б. Ананьєв, С. Бочарова, Л. Виготський, М. Жинкін, Є. Зеєр, І. Зимня, І. Кон, Г. Костюк, О. М. Леонт'єв,

О. О. Леонтьєв, О. Лурія, В. М'ясищев, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Л. Щерба, В. Яблонко та ін.);

- обґрунтування лінгводидактичних засад навчання мови (З. Бакум, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Т. Донченко, В. Дороз, І. Дроздова, С. Караман, О. Копусь, І. Кучерук, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Г. Михайловська, А. Нікітіна, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, В. Статівка, І. Хом'як та ін.);

- з'ясування питань технологізації освітнього процесу в закладах вищої освіти (А. Алексюк, З. Бакум, Я. Болюбаш, Н. Волкова, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Дороз, І. Дроздова, О. Заболотська, С. Караман, К. Климова, І. Кучеренко, О. Кучерук, О. Малихін, Л. Мамчур, В. Мельничайко, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентилюк, І. Підласий, О. Потапенко, О. Семенов, Т. Симоненко, З. Слєпкань, Г. Товканець, Т. Туркот, Н. Ушакова, І. Харламов, І. Хом'як та ін.).

Усі зазначені джерела містять цінні практичні рекомендації з питань підготовки майбутнього вчителя загалом і вчителя української мови зокрема. Ця проблема є очевидною й постійною, оскільки сучасний учитель – це новатор, дослідник, професіонал, який на належному науковому рівні володіє знаннями з лінгвістики, уміє знаходити й упроваджувати нове, досліджувати його результативність.

Отже, об'єктивна потреба в розробленні ефективної методичної системи підготовки вчителів української мови, усвідомлення необхідності впровадження в освітньому процесі підходів, закономірностей, принципів навчання, які відповідають вимогам часу; запровадження інноваційних методів, прийомів і засобів, що зможуть створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуватиме свою успішність та інтелектуальну спроможність; забезпечення процесу навчання української мови інформаційно-комунікаційними технологіями, що створить додаткові умови, надасть змогу досягти якісно нових результатів навчальної діяльності; недостатнє теоретичне й практичне розроблення зазначеної проблеми зумовлюють актуальність теми

дисертації «*Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін*».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація є складником комплексних тем кафедри мовознавства Херсонського державного університету «Технології формування комунікативно-професійної компетентності майбутніх фахівців гуманітарної сфери в умовах стандартизованої мовної освіти» (реєстраційний номер РК 0107U000759) й «Теорія і практика навчання української мови в середній та вищій школі в умовах стандартизації сучасної освіти» (реєстраційний номер 0117U001765), що входять до загальноуніверситетської теми «Провідні тенденції підготовки фахівців у галузі освіти в контексті Болонського процесу» (державний реєстраційний номер 0109U002277). Тему наукового дослідження затверджено вченою радою Херсонського державного університету (протокол від 27.03.2017 № 11) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол від 26.09.2017 № 5).

Об'єкт дослідження – процес навчання мовознавчих дисциплін майбутніх учителів української мови

Предмет дослідження – методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін.

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні й експериментальній перевірці методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін.

Для досягнення мети визначено *завдання* дослідження:

1. Дослідити філософські й лінгвофілософські основи методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови.
2. Обґрунтувати поняття «лінгвістична компетентність» у сучасному освітньому просторі, визначити її структуру.

3. Проаналізувати мовний та мовленнєво-комунікативний компоненти фонетичної, лексикологічної, граматичної, правописної та стилістичної субкомпетентностей з урахуванням інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін.

4. З'ясувати психологічні чинники й психолінгвістичні засади становлення студента як суб'єкта освітнього процесу в системі формування його лінгвістичної компетентності.

5. Виробити лінгводидактичне підґрунтя дослідження: підходи, закономірності, принципи, методи, прийоми й засоби навчання.

6. Розкрити технологію підготовки майбутніх учителів української мови: методика організації аудиторних та позааудиторних форм навчання, роль самостійної роботи та навчально- й науково-дослідницької діяльності, практичної підготовки, особливості впровадження дистанційного навчання.

7. Виявити критерії, показники, охарактеризувати рівні сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін.

8. Розробити методичну систему формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін, побудувати модель й експериментально перевірити їх.

Концепція дослідження. Потреба в обґрунтуванні методичної системи формування лінгвістичної компетентності зумовлена тим, що сучасний учитель української мови за рівнем теоретичних знань із мовознавчих дисциплін і відповідною методичною підготовкою повинен посісти достойне місце в системі шкільної середньої освіти. Вихідними засадами концепції є філософські й лінгвофілософські концепції, теорія мовленнєвої діяльності, положення педагогіки й лінгводидактики вищої та середньої школи, часткові методики. Важливою домінантою є оперування терміносистемою фаху, який здобуває випускник закладу вищої освіти, що свідчить про глибоке й усвідомлене засвоєння навчального матеріалу. У складі лінгвістичної компетентності виокремлюємо фонетичну, лексикологічну, граматичну, пунктуаційну,

стилістичну субкомпетентності, формування яких відбувається за лінійним, спіралеподібним і концентричним принципами. Субкомпетентності лінгвістичної компетентності схарактеризовано у двох узаємопов'язаних площинах: мовний компонент (лінгвістичні основи фонетики, лексикології, граматики, орфографії, пунктуації, стилістики) й мовленнєво-комунікативний компонент (практичні вміння й навички, закладені на основі знання теорії, удосконалені й поглиблені у процесі навчання).

Формування лінгвістичної компетентності студентів здійснено з урахуванням компетентнісного, когнітивно-комунікативного, функційно-стилістичного, текстоцентричного й системно-інтеграційного підходів. В основу дослідження покладено загальнодидактичні, лінгводидактичні й специфічні закономірності (відповідність лінгвістичної освіти соціальним запитам; засвоєння мовного матеріалу в чіткій узаємозалежній і взаємообумовленій системі; вивчення усіх рівнів української мови та мовознавчих дисциплін із перспекцією на активну мовленнєву діяльність; оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів і форм навчання; урахування національно-когнітивного потенціалу української мови), принципи (узаємозв'язку у вивченні мовознавчих дисциплін, оперування лінгвістичною термінологією, компаративного аналізу мовних одиниць, системного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій), методів (інноваційних: контент-методи – контент-термін, контент-лінгвотеорія, контент-комунікація; метод кейсу, творче навчання (творча ситуація), метод проекту); вправи (тематично-аналітичні, мовно-комунікативні, репродуктивно-творчі, когнітивно-діяльнісні), прийоми й засоби навчання. Своєрідність створюваної методичної системи вимагає урізноманітнення форм навчання (у т.ч. змішаних), удосконалення самостійної роботи студентів, навчально- й науково-дослідницької діяльності, практичної підготовки та супровід їх інформаційно-комунікаційними технологіями (хмари тегів, презентації, Інтернет-проекти, веб-квести та ін.).

Теоретичне і практичне вивчення проблеми дало змогу сформулювати *провідну ідею дослідження* про взаємозглагоджене, поетапне, системне формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін («Практикум з української мови», «Вступ до мовознавства», «Сучасна українська літературна мова», «Старослов'янська мова», «Історія української мови», «Історична граматики української мови», «Культура мови», «Стилістика української мови», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Загальне мовознавство»).

Провідну ідею, основні положення концепції відбито в **загальній гіпотезі** дослідження, яка передбачає, що ефективність формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін залежить від забезпечення цілісності й системності процесу навчання на основі визначених і розроблених лінгводидактичних положень, що містять мету, завдання, організаційні форми, технологічне забезпечення, результативний компонент, а також наявність ціннісно-мотиваційного ставлення до опанування лінгвістичної теорії; поетапності й неперервності підготовки протягом навчання у закладі вищої освіти; універсальності впроваджених технологій навчання; створення умов для саморозвитку та самореалізації майбутніх учителів української мови.

Загальна гіпотеза конкретизована в часткових гіпотезах, за якими рівень сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови підвищиться, якщо:

- забезпечувати глибоке засвоєння лінгвістичної теорії на заняттях із мовознавчих дисциплін;
- урахувати інтегративні можливості мовознавчих дисциплін;
- засвоювати лінгвістичну теорію на засадах компетентнісного, когнітивно-комунікативного, функційно-стилістичного, текстоцентричного й системно-інтеграційного підходів з урахуванням загальнодидактичних, лінгводидактичних і специфічних закономірностей, принципів, методів і прийомів навчання;

- ефективно поєднувати навчальну аудиторну й позааудиторну форми роботи;

- упроваджувати систему вправ на текстовій основі з урахуванням системно-інтеграційного підходу з перспекцією на майбутню фахову діяльність студента;

- урахувувати інформаційно-комунікаційні технології у навчальній діяльності студента.

Методологічною основою дослідження є антропоцентричний підхід до вивчення мови (В. фон Гумбольдт); теорія мовної картини світу (Л. Вайсгербер, А. Герд, В. Жайворонок, Л. Лисиченко, В. Маслова, О. Селіванова, Е. Сепір, Б. Уорф та ін.); розмежування мови й мовлення (Ш. Баллі, В. фон Гумбольдт, С. Карцевський, О. Потебня, А. Саше, Ф. де Соссюр, Н. Хомський); божественна сила слова (Г. Сковорода); концептуальні засади сучасних поглядів на ієрархію компетентностей та місце в ній лінгвістичної компетентності (З. Бакум, Н. Бібік, А. Богуш, Н. Волкова, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Зимня, М. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, С. Караман, І. Кучеренко, О. Копусь, Л. Лузан, Л. Мамчур, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, Н. Остапенко, О. Семенов, Т. Симоненко, М. Пентиліук, О. Трифонова, І. Хом'як, А. Хуторської та ін.); фахова підготовка студента як суб'єкта навчальної діяльності (Б. Ананьєв, Є. Зеєр, І. Зимня, І. Кон, В. М'ясищев, С. Рубінштейн та ін.); природа й сутність здібностей (Б. Ананьєв, Г. Костюк, О. М. Леонт'єв, С. Рубінштейн, В. Яблонко та ін.); аналіз мовної особистості в психології (Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Зимня, О. М. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), лінгвістиці (Ф. Бацевич, Й. Вайсгербер, Ю. Караулов, В. Карасик, Л. Мацько, Л. Струганець та ін.) й лінгводидактиці (А. Богуш, М. Вашуленко, О. Горошкіна, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіна, М. Пентиліук, О. Семенов, О. Трифонова та ін.); теорія мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, М. Жинкін, А. Загнітко, О. Залевська, І. Зимня, О. М. Леонт'єв, О. О. Леонт'єв, О. Лурія, С. Рубінштейн, О. Селіванова, І. Синиця, Н. Хомський, О. Шахнарович, Л. Щерба та ін.).

Теоретичною основою дослідження стали розвідки, що висвітлюють проблеми: лінгвістичних напрацювань мовознавців (Г. Аркушин, Н. Бабич, С. Бевзенко, І. Білодід, І. Бодуен де Куртене, В. Виноградов, І. Вихованець, О. Волох, К. Городенська, А. Грищенко, В. фон Гумбольдт, П. Дудик, М. Жовтобрюх, А. Загнітко, Л. Зіндер, М. Кожина, І. Кочан, М. Кочерган, О. Леута, А. Майборода, Л. Мацько, В. Олексенко, М. Плющ, О. Пономарів, В. Руденко, О. Селіванова, Ф. де Соссюр, Н. Тоцька, І. Чередниченко, К. Шульжук); лінгводидактичних засад навчання мови (З. Бакум, О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Т. Донченко, В. Дороз, І. Дроздова, С. Караман, О. Копусь, І. Кучерук, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Г. Михайловська, А. Нікітіна, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, В. Статівка, Г. Шелехова та ін.); технологізацію освітнього процесу в закладах вищої освіти (З. Бакум, А. Алексюк, Я. Болюбаш, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Дороз, І. Дроздова, О. Заболотська, С. Караман, К. Климова, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, В. Мельничайко, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, М. Пентилюк, П. Підкасистий, О. Потапенко, О. Семенов, Т. Симоненко, Н. Ушакова, І. Харламов, І. Хом'як та ін.).

Для досягнення поставленої мети, реалізації і перевірки гіпотези застосовано такі **методи дослідження**:

теоретичні – вивчення, аналіз і синтез філософських та лінгвофілософських, лінгвістичних, психологічних і психолінгвістичних, педагогічних і лінгводидактичних джерел з досліджуваної проблеми; методи порівняльного аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, класифікації й систематизації, прогнозування, проектування з метою з'ясування стану дослідження й розроблення проблеми, визначення фундаментальних понять, теоретико-методологічних засад розвідки, що стали основою методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови;

емпіричні – бесіди зі студентами й викладачами; анкетування й тестування; спостереження за освітнім процесом, аналіз навчальних та робочих планів і програм, навчально-методичних комплексів для з'ясування необхідності впровадження експериментально-дослідного навчання й створення методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) для апробування й перевіряння ефективності запропонованої методичної системи;

статистичні – (за критерієм Пірсона) аналіз експериментальних даних, порівняльна характеристика їх для перевіряння гіпотези дослідження; визначення рівня сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*: досліджено філософські й лінгвофілософські засади формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови, його мовної картини світу; *обґрунтовано* феномен «лінгвістична компетентність»; продемонстровано його місце в ієрархії компетентностей; *визначено* субкомпетентності з урахуванням мовного й мовленнєво-комунікативного компонентів на основі аналізу інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін; *з'ясовано* розвиток специфічних – академічних, мовленнєво-комунікативних, національноцентричних, чуттєво-словесних, естетичних і регулятивно-когнітивних – здібностей; *схарактеризовано* структуру мовної особистості майбутніх учителів української мови й етапи її формування; *окреслено* компоненти професійно-комунікативних умінь – лінгвокогнітивний, лінгвокомунікативний, лінгвоінтегративний, лінгвофаховий; *з'ясовано* системно-інтеграційний підхід до навчання мови; закономірності (відповідність лінгвістичної освіти соціальним запитам; засвоєння мовного матеріалу в чіткій узаємозалежній і взаємообумовленій системі; вивчення всіх рівнів української мови та мовознавчих дисциплін із перспекцією на активну мовленнєву діяльність; оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів,

прийомів, засобів і форм навчання; урахування національно-когнітивного потенціалу української мови); принципи (узаємозв'язку у вивченні мовознавчих дисциплін, оперування лінгвістичною термінологією, компаративного аналізу мовних одиниць, системного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій); контент-методи (контент-термін; контент-лінгвотеорія, контент-комунікація); *вибудовано* систему аудиторних і позааудиторних форм навчання й упроваджено їх в освітній процес; *продемонстровано* необхідність застосування інформаційно-комунікаційних технологій; *запропоновано* систему вправ; *розроблено* критерії, показники й рівні сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін; *створено* методичну систему формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін; *розроблено й експериментально апробовано* модель методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови; *уточнено* зміст базових понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність», «мовна особистість», «мовленнєва діяльність»; *проаналізовано* психологічні особливості студента як суб'єкта освітнього процесу з погляду формування його лінгвістичної компетентності; сучасні загальнодидактичні, лінгводидактичні підходи, закономірності, принципи, методи, прийоми й засоби навчання; *подальшого поширення й розвитку набула* система вправ із формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови на основі інтеграції мовознавчих курсів; проблеми застосування форм, методів, прийомів і засобів навчання.

Практична цінність дослідження. Збагачено й удосконалено навчально-методичне забезпечення мовознавчих дисциплін для студентів рівня вищої освіти «бакалавр» зі спеціальності 014.02 Середня освіта. Узагальнені положення, висновки, методичні рекомендації допоможуть скорегувати навчальні плани в циклі дисциплін професійної підготовки, визначити концепції побудови підручників і посібників, сприятимуть оптимізації

професійної підготовки студентів. Розроблену й апробовану методичну систему формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін можна використовувати у практичній роботі викладачів у закладах вищої освіти.

Достовірність результатів дослідження забезпечують: 1) науково-методичне узагальнення вихідних положень розвідки, що ґрунтується на досягненнях філософії та лінгвофілософії, психології та психолінгвістики, педагогіки й лінгводидактики; 2) ефективне використання теоретичних, емпіричних і статистичних методів, що відповідають предметові, меті й завданням дослідження; 3) експериментальне перевіряння висунутої гіпотези; 4) ефективне впровадження запропонованої методичної системи в закладах вищої освіти України; 5) кількісний і якісний аналіз результатів експериментально-дослідного навчання; 6) апробація дослідження на міжнародних і всеукраїнських конференціях.

Експериментальна база дослідження. На різних етапах експериментально-дослідної роботи взяли участь 449 студентів і 48 викладачів мовознавчих дисциплін Херсонського державного університету, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Бердянського державного педагогічного університету, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Національного університету «Острозька академія», Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Чорноморського національного університету імені Петра Могили, Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Організація й основні етапи дослідження. Експериментально-дослідну роботу проведено протягом 2014-2018 рр. за такими етапами:

Підготовчий (2014 р.) опрацьовано теоретичні засади наукового дослідження (філософські й лінгвофілософські, психологічні та психолінгвістичні, педагогічні й лінгводидактичні); проаналізовано

програми, підручники, посібники з мовознавчих дисциплін; з'ясовано предмет, об'єкт, мету й завдання дослідження, визначено його логіку; проведено констатувальний етап експериментального дослідження (анкетування, тестування, написання творчої роботи).

Основний (2014–2018 рр.) розроблено й упроваджено програму експериментально-дослідного навчання; визначено критерії, показники й рівні сформованості лінгвістичної компетентності; проведено формувальний експеримент із метою апробації методики.

Контрольний (2018 р.) – здійснено аналіз результативності створеної методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін; оброблення статистичних і аналітичних даних, узагальнення висновків наукової роботи; окреслено перспективи подальших наукових досліджень.

Упровадження результатів дослідження. Дослідно-експериментальну роботу проведено на базі Херсонського державного університету (акт від 12.06.2018 № 08-31/976), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (акт від 13.06.2018 № 01-12/21.2/658), Бердянського державного педагогічного університету (акт від 13.06.2018 № 57-27/678), Житомирського державного університету імені Івана Франка (акт від 14.06.2018 № 1/519), Національного університету «Острозька академія» (акт від 14.06.2018 № 35); Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка від 23.06.2018 № 1631), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт від 26.06.2018 № 1-7/426), Чорноморського національного університету імені Петра Могили (акт від 27.06.2018 № 03/593), Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (акт від 06.07.2018 № 01/10-424).

Апробація результатів дослідження. Основні положення й висновки дисертації доповідалися й обговорювалися на наукових, науково-практичних конференціях, зокрема:

міжнародних: III Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії» (Харків, 2012) (виступ із доповіддю, надруковано статтю); III Міжнародна науково-практична конференція «Мовний простір і культура комунікації» (Мелітополь, 2012); (надруковано статтю); XI Міжнародна наукова конференція «Семантика мови і тексту» (Івано-Франківськ, 2012) (надруковано статтю); Міжнародна науково-практична конференція «Сучасний лінгвістичний і лінгводидактичний дискурсивний простір» (Луганськ, 2010) (виступ із доповіддю, надруковано статтю); VI Міжнародний науково-практичний симпозиум «Етнопедагогіка: діалог культур» (Хмельницький-Івано-Франківськ, 2012) (надруковано статтю); Miedzynarodowa Naukowi-Praktyczney Konferencji «Teoretyczne i praktyczne innowacje naukowe» (Kraków, 2013) (надруковано статтю); Міжнародна науково-практична конференція «Проектування і розвиток професійно успішної особистості в освітньо-виховному середовищі університету» (Миколаїв, 2013) (виступ із доповіддю, надруковано статтю); XII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Київ-Вінниця, 2014) (надруковано статтю); Scientific and Professional Conference «Modern problems of education and science» (Budapest, 2014) (надруковано статтю); Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2014) (надруковано статтю); Міжнародна науково-практична конференція «Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя сучасної школи» (Дрогобич, 2014) (надруковано статтю); International scientific – practical congress «The Generation of Scientific Ideas» (Geneva, 2014) (надруковано статтю); International scientific – practical web-congress «Be Smart!» (Geneva, 2015) (надруковано статтю); Miedzynarodowa Naukowi-Praktyczney Konferencji «Pedagogika. Współczesna nauka. Nowy wygląd» (Wrocław, 2015) (надруковано статтю); Міжнародна науково-практична конференція, присвячена 75-річчю

Ізмаїльського державного гуманітарного університету, «Дунайські наукові читання: європейський вимір і регіональний контекст» (Ізмаїл, 2015) (виступ із доповіддю, надруковано тези); I International Scientific and Practical Conference «Research in the XXI century: theory and practice (SRTP 2016) (Ternopil, 2016) (надруковано тези); «Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої галузі в контексті міжнародного співробітництва України. General aspects of innovation development of education in the context of international cooperation of Ukraine» (Миколаїв, 2017) (надруковано тези); III Міжнародна науково-практична конференція «Новітні тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір» (надруковано статтю); III Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасна гуманітаристика», (Переяслав-Хмельницький, 2017) (надруковано тези);

усеукраїнських: Усеукраїнська науково-практична конференція «Університет як центр організації освітньо-виховного середовища у регіоні» (Миколаїв, 2009) (виступ із доповіддю, надруковано тези); Усеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми шкільної та вишівської лінгводидактики: реалій та перспективи. Доробок наукової школи М. І. Пентилюк» (Херсон, 2011) (виступ із доповіддю, надруковано статтю); Усеукраїнська науково-практична конференція «Слово, речення, текст: когнітивний, прагматичний та лінгводидактичний аспекти» (Херсон, 2012) (виступ із доповіддю, надруковано статтю); III Усеукраїнська науково-практична конференція «Слово, речення, текст: когнітивний, прагматичний та лінгводидактичний аспекти» (Херсон, 2013) (виступ із доповіддю); Всеукраїнська науково-практична конференція «Мовна особистість студента в перспекції сучасної лінгводидактики» (Миколаїв, 2015) (виступ із доповіддю); Усеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи» (Херсон, 2016) (виступ із доповіддю, надруковано тези); Усеукраїнська науково-практична конференція «Трансформація національної системи вищої освіти в умовах зовнішніх викликів» (Старобільськ, 2016) надруковано статтю); Усеукраїнська наукова

конференція «О. Потебня і сучасна наука» (Херсон, 2016) (виступ із доповіддю); II Усеукраїнська наукова інтернет-конференція «Вербальні коди сучасної української мови (Кам'янець-Подільський, 2016) (он-лайн виступ); Усеукраїнська науково-практична конференція «П'яті Бугайківські читання» (Ніжин, 2016) (надруковано статтю); II Усеукраїнський науково-практичний семінар «Культуромовна особистість фахівця у XXI столітті» (Суми, 2016) (надруковано тези); III Усеукраїнська науково-практична конференція «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (Умань, 2016) (виступ із доповіддю, надруковано статтю); Усеукраїнська науково-практична конференція «П'яті Волошинські читання «Творча майстерність Ніли Волошиної у перспекції філологічного простору Нової української школи» (м. Миколаїв, 2017) (виступ із доповіддю, надруковано тези); Усеукраїнська науково-практична конференція «Лінгвістичний і лінгводидактичний дискурсивний простір: здобутки і перспективи» (Київ, 2017) (виступ із доповіддю); Усеукраїнська конференція «Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника» (Суми, 2017) (надруковано статтю); Усеукраїнська науково-практична конференція «VI Волошинські читання: «Методика навчання української мови і літератури в контексті Концепції Нової школи: проблеми, пошуки, перспективи» (Глухів, 2018) (виступ із доповіддю, надруковано статтю); II Усеукраїнська науково-практична конференція «Стратегічні пріоритети філології й лінгводидактики в умовах реформування освітньої системи в Україні» (Старобільськ, 2018) (надруковано статтю); XVII Усеукраїнська науково-практична конференція імені Віктора Ужченка «Образне слово Луганщини», присвячена 80-й річниці від дня утворення Луганської області (Старобільськ, 2018) (надруковано тези); IV Усеукраїнська науково-практична конференція «Українознавчий вимір у сучасній науці: гуманітарний аспект» (Миколаїв, 2018) (виступ із доповіддю, надруковано тези); Усеукраїнська наукова конференція «Поетика художнього тексту» (Херсон, 2018) (надруковано тези).

Публікації. За темою дослідження опубліковано 66 наукових праць, із яких 1 одноосібна монографія, 1 колективна монографія, 2 навчальні посібники (1 одноосібний, 1 у співавторстві), 3 навчально-методичні посібники (2 одноосібні, 1 у співавторстві), 2 навчально-методичні рекомендації (1 одноосібна, 1 у співавторстві); 35 статей у фахових виданнях України (1 у співавторстві), 5 статей у зарубіжних наукових виданнях, 14 тез, 5 статей, що додатково відбивають результати дослідження та апробацію його результатів.

Особистий внесок здобувача в публікаціях із співавторами. Наукові положення, отримані результати, узагальнені висновки й рекомендації, що винесено на захист, отримані здобувачем самостійно. Щодо науково-методичних праць у співавторстві, то особистим внеском здобувача є: 1) студіювання лінгводидактичного аспекту вивчення мови й шляхи формування культуромовної особистості студента-словесника в колективній монографії «Проектування і розвиток успішної особистості в умовах освітньо-виховного середовища університету»; 2) підготовка розділу I «Теоретичні основи української мови (за професійним спрямуванням)» у навчальному посібнику «Українська мова (за професійним спрямуванням)»; 3) розробка теоретичних матеріалів до навчально-методичних рекомендацій «Етнолінгвістика».

Результати захищеної у 2003 р. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук із теми «Лінгводидактична підготовка майбутнього вчителя-словесника до роботи над формуванням ділового мовлення учнів основної школи» у тексті докторської дисертації не використано.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, списку публікацій, вступу, п'яти розділів (у кожному з яких сформульовано короткі висновки), загальних висновків, списку використаних джерел (233 після першого розділу, 201 після другого розділу, 230 після третього розділу; 152 після четвертого розділу, 62 після п'ятого розділу), додатків (окремою книгою, 156 с.). Повний обсяг дисертації становить 700 сторінок (у тому числі 398 сторінок основного тексту); текст роботи містить 17 таблиць, 15 рисунків, 15 схем.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

1.1. Філософські й лінгвофілософські основи формування лінгвістичної компетентності

Проблеми сутності та природи мови, гіпотези її виникнення й етапи становлення та розвитку, взаємозв'язки з реальним світом, вплив на мислення й світогляд особистості, співвідношення між природною і штучною мовами вписані в багатовікову історію лінгвістичних учень, що сьогодні стали предметом дослідження не тільки мовознавства, а й філософії, логіки, психології, соціології, етнографії, культурології та інших наук, бо «одним із важливих теоретичних завдань (...) є дослідження й опис усіх боків будови і життя національної мови як суспільного явища, як засобу багатоманітного спілкування в людському колективі, засобу людського пізнання, фактору розвитку і збагачення думки, свідомості кожного колективу – мовця» [198, с. 5]. Мова є знаковою системою, в якій відбито «рівень розвитку філософського мислення, притаманного певному етносові, тобто віддзеркалено особливості сприймання світу й себе в цьому світі» [60, с. 15]. Якщо раніше вчених цікавила перш за все мова, її будова, то сучасний лінгвістичний простір вимагає досліджень її зв'язків із людиною, що розширює предмет мовознавства й спричиняє виникнення новітніх напрямів: етнолінгвістики, лінгвокультурології, психолінгвістики, когнітивної лінгвістики й лінгвоконцептології, герменевтики, корпусної й комп'ютерної лінгвістики та ін. Саме носії мови стають тією силою, яка сприяє її розвитку відповідно до встановлених лінгвістичних законів, забезпечуючи комунікативну придатність. Нам імпонує думка Г. Заїченка, який, уподібнюючи мову до всесвіту, стверджує, що вона є живим організмом, а всі зміни в ній подібні до змін у житті як окремої людини, так і всього суспільства загалом, бо, народжуючись і вмираючи, слова залишають

свій неповторний слід. Науковець наголошує, що «життєвість «здоров'я» мови – показник життєвості, «здоров'я» суспільства, надійності, а не навпаки, безвиході, його пошуків нових орієнтирів, обріїв свого вдосконалення, прогресивного розвитку» [73, с. 17]. На тісному зв'язку мови й етносу, мови й нації, а отже, й життя суспільства загалом акцентує С. Єрмоленко, вважаючи, що слід «відчувати на першому (мова – *Л. Р.*) наголос на проблемі походження, зародження мови й етносу, тоді як у другому на перший план виступає ідея самоствердження народу, його державницькі змагання, прагнення виявити повноту, цілісність, різноманітність суспільних умов життя етносу, багатоманітних виявів його матеріальної і духовної культури» [60, с. 16]. За допомогою мови, слова людина пізнає світ, а дійсність залишає свій слід, як «результат процесу становлення мовної системи у часовому й просторовому вимірах етносу» [64, с. 31]. Осягнути мову поза філософією неможливо, а отже, можемо констатувати, що багатовікові традиції та зв'язки лінгвістики й філософії дали поштовх новому напрямку досліджень – філософії мови, основним призначенням якої є тлумачення чільних світоглядних ідей на природу й сутність мови з метою осмислення конкретних наукових фактів. Беззаперечно погоджуємося з думкою О. Жаборюк, що з'ясування магістральних постулатів цієї науки дасть поштовх розвитку пізнавальної діяльності здобувача вищої освіти, стане підґрунтям осмислення, аналізу й інтерпретації наукових фактів [62, с. 40]. Уважаємо, що майбутні вчителі української мови повинні усвідомити мову як об'єкт філософських досліджень; осягнути питання виникнення, становлення й розвитку кожної окремої мови та її місце в суспільстві; встановити співвідношення між природною і штучною мовою; взаємостосунки мови і світу; особливості впливу мови на мислення та внутрішній світ людини; природу мовних універсалій, що закладе необхідні теоретичні підвалини для засвоєння мовознавчих дисциплін [174, с. 360].

Філософські проблеми мови студіювали мовознавці Ф. Бацевич [12; 13], А. Герд [41], О. Жаборюк [62], О. Радченко [152], В. Рамішвілі [154],

О. Селіванова [178] та ін., аналізуючи етапи її становлення й розвою, лінгвофілософський і філософський підходи, особливості розвитку в Україні.

Дослідження глибоких зв'язків філософії й мови в певні історичні епохи представлено різноманітними підходами й оригінальними ідеями. У Давньому Єгипті, де лінгвістичні знання зведено до потреб засвоїти правила читання й письма, в основу покладено міфологічні уявлення про мову. У творі «Мемфіський філософсько-богословський трактат» стверджено, що мовлення реалізує задумане за допомогою зору, слуху, нюху. Юдея презентує свої уявлення про змішування мов у Біблії, що стає прикладом генетичної теорії мови. У Давній Греції висунуто гіпотезу про природу й характер зв'язку між словом і позначеною ним річчю, яку Платон представляє у праці «Кратіл, або Правильність імен», де на перше місце поставлено поняття «ідея слова», що певною мірою співвідносне з потєбнянською теорією внутрішньої форми слова. Цю ж проблему прагне осягнути Аристотель, доводячи умовний зв'язок між річчю та її назвою: в іменах нічого від природи не закладено. Природний зв'язок між річчю й назвою доводять стоїки (Зенон, Клеант, Хриссіп, Антипатр із Тира, Діоген Вавилонський), здійснюючи етимологічні розвідки й уводячи поняття «етимологія». Основою їх концепції є логіка (поняття, судження, умовисновки), що розподілена на діалектику й риторику.

В епоху Середньовіччя учені на перший план виводять питання зв'язку мови з мисленнєвими процесами. Філософські проблеми про те, що мова характерна тільки для людини, мови без людини не може бути, мова є неповторним феноменом на землі, а мовлення є найважливішою діяльністю, досліджують теологи (отці церкви – Василь Великий, Григорій Богослов, Григорій Нисський, Августин Блаженний). XVII-XVIII ст. (Ф. Бекон, Р. Декарт, Г.-В. Лейбніц) увійшло в історію філософської думки як етап створення всезагальної раціональної мови (штучної, єдиної, універсальної, символічної). Учення Р. Декарта заклало основи для «Всезагальної і раціональної граматики Пор-Рояля», в якій А. Арно й К. Ласло наголосили, що мова створена для потреб людини мислити, а базисом для мовлення є мова, яка обслуговує

мислення [12; 76; 85]. Історія філософської думки і проблеми походження й розвитку мови, її тісний зв'язок із мисленням, божественне начало завжди були в полі зору філософів, які прагнули довести щільний зв'язок між «розв'язанням онтологічних, гносеологічних, логіко-філософських та інших проблем і лінгвістичними підходами до них» [73, с. 17].

Однією з таємниць мовознавства, «лінгвофілософським авангардизмом» репрезентована концепція В. фон Гумбольдта, яка виступає в мовознавстві в якості *credo* як окремих дослідників, так і цілих напрямів, що мають на сьогодні давні традиції [152, с. 96]. Уперше за багатомісячну історію лінгвістичних учень саме німецький науковець, спираючись на дослідження в мовознавстві, культурі, історії, повертається до антропоцентричних принципів, що були знехтувані мовознавством Середньовіччя і XVIII ст. [166], з'ясовуючи, що особистість думає, відчуває та живе тільки в мові й повинна бути спочатку сформована нею, щоб розуміти мистецтво, яке навіть не впливає через мову, відчуває і знає, що мова для неї – лише засіб, а поза мовою існує певний невидимий простір, який вона за допомогою мови прагне освоїти [179]. Ідея стала провідною в дослідженнях світового мовознавства, здійснивши фундаментальний вплив на розвиток системи освіти й сучасні наукові розвідки.

У праці «Про мову каві на острові Ява» вчений формулює ґрунтовні ідеї, основою для яких стали вчення І. Канта про протиріччя чистого розуму, Г. - В. - Ф. Гегеля про мислення як незалежну від людини суб'єктивну сутність, Ф. - В. Шеллінга про концепцію абсолютного розуму, Й. Гейдера про природу й походження мови, Й. Фіхте про діалектичне сприйняття процесу діяльності й ін.; висвітлює їхню суть у єдності мови, культури, людського розуму як саморозкриття світу; теоретично обґрунтовує неповторність й індивідуальність мов світу. Услід за І. Кантом лінгвофілософ окреслює наявність антиномій (мови й мислення, довільності знака й елементів мови, об'єктивного й суб'єктивного в мові, мови як діяльності й продукту діяльності, мови й мовлення, розуміння й нерозуміння слова) [12], що розкривають протилежні сторони мови як цілісної системи. Лейтмотивом досліджень

лінгвіста стає теза, що мова є наче зовнішнім виявом духу народів: мова народу – його дух, і дух народу – його мова [48, с. 68], при чому, з одного боку, мова є першоосновою, вона самостійна відносно духу, з іншого – вони нерозривні, а їх узаємовплив фундаментальний і злагоджений. У цих співвідношеннях засобом і формою спілкування, на переконання В. фон Гумбольдта, є мова кожного народу, де ми завжди знаходимо сплав докорінно мовного характеру з тим, що засвоєно мовою від характеру нації [49; 50]; на мову постійно впливає думка й неповторне та своєрідне світовідчуття і світосприймання народу, яке виліплює з мови феномен його загальної культури. Суголосною є думка В. Жайворонка, що дух національної мови репрезентовано шляхом синтезу об'єктивного й суб'єктивного, «у самовираженні суб'єктивного через значення, спроектоване на об'єктивне, народ, творець мови, виступає щодо неї сутнісною об'єктивністю, а індивід – реалізатор та інтерпретатор мовної системи, – суб'єктивністю» [64, с. 27], що об'єднує мову в трьох іпостасях: мова як явище суспільне, національна мова й мова кожного окремого індивіда.

Тезу про різноманітність мов як результат різних світобачень В. фон Гумбольдт висловлює у праці «Характер мови і характер народу», з'ясовуючи, що різні мови – це зовсім не різні позначення однієї й тієї самої речі, а різні бачення її [49, с. 349], тим самим уводячи поняття «мовна картина світу» (далі МКС – *Л. Р.*), закладаючи підвалини сучасної етнолінгвістики, лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики й лінгвоконцептології, що призводить до зміни «наукових парадигм, а отже, і методологічних орієнтирів, є ґрунтом для прийняття нової онтології соціально-психологічного, людського гуманітарного світу, де визначальну роль має мова» [13, с. 35], а їхньою основною ознакою став антропоцентричний підхід до вивчення мови, урахування в ній людського чинника. У праці «Про різноманітність будови людської мови та її вплив на духовний розвиток людства» учений висловив думку, що різні мови для нації є органами її оригінального мислення й сприйняття, за допомогою мови все, створене народом у минулому, впливає на індивіда, індивідуальність людини. Науковець наголосив, що саме в мові

знаходимо сплав одвічно мовного характеру з тим, що ввібрала мова від характеру нації [48]. Учений зауважував, що кожна окрема мова індивідуально й неповторно сприймає та реалізує безмежність і різноплановість світу, називаючи окремі фрагменти світу особливо, по-своєму, а своєрідність картини світу, яку вона створила, визначено вираженням індивідуального, групового і власного самотнього національного досвіду.

Спираючись на дослідження В. фон Гумбольдта, теорію МКС вибудовує представник неогумбольдтіанства Л. Вайсгербер. Науковець визначає існування людини, сформулювавши «сутність мови», що представлена у трьох формах: мова як сила духовного формування, мова як сила культурної творчості, мова як сила історичної дійсності. Ґрунтуючись на таких положеннях, у монографії «Рідна мова і формування духу» вчений наголошує, що мова дозволяє людині об'єднати весь досвід в єдину картину мови й змушує забути її про те, як раніше вона, до того, як вивчила мову, сприймала навколишній світ [25, с. 51], сконцентруючи духовний зміст, багаж знань, що репрезентують конкретну картину світу конкретної мови. Л. Вайсгербер обґрунтовує основні постулати єдності мови й народу, мови й культури: 1) мова визначає мислення людини й процес пізнання загалом, а через неї культуру й суспільну поведінку людини, світосприйняття й цілісну картину світу, що виникає у свідомості; 2) люди, які спілкуються різними мовами, пізнають світ по-різному, створюють відмінні картини світу, тому є носіями різних культур і різної суспільної поведінки; 3) мова обумовлює й обмежує можливості людини; 4) від різноманітності мов залежить і різниця у змісті мислення» [212, с. 11]. Учення науковця вибудовано на його розумінні мови як цілісного феномену, що є засобом відображення специфічного світосприйняття людини, її культурної творчості в історичному аспекті, що створює єдину картину світу, яку може досягнути лише носій цієї мови. Студіюючи основи граматики мов різних народів, з'ясовуючи семантичні розбіжності не тільки між різними мовами, а й різними історичними етапами в розвитку однієї мови, виводячи на перший план необхідність упорядкування стрункої для кожної мови картини світу, Б. Уорф, представник американського

неогумбольдтіанства, вважає, що маємо справу з новим принципом відносності, який твердить, що подібні фізичні явища дають змогу створити подібну картину всесвіту тільки за подібності чи, у крайньому разі, співвідносячи мовні системи [211, с. 210]. Такі розвідки стають основою для розроблення гіпотези лінгвістичної відносності (гіпотеза Сепіра – Уорфа), що представляє собою «концепцію залежності логічної будови мислення й пізнавальної здатності народу, культури від її мови» [179, с. 262]. Гіпотеза отримала неоднозначну оцінку науковців, однак дала новий поштовх для осмислення тих фактів мови, що досліджують проблеми її взаємодії з культурою й мисленням певного народу.

Власну концепцію МКС висуває Г. Сковорода, викладаючи основні положення в праці «Діалог. Назва його – «Потоп зміїний», розтлумачуючи, що світ Біблії – це ідеальне інобуття світів людини (мікрокосмосу) і Всесвіту (макрокосмосу). Він є світом символічним, де зібрано небесні, земні та глибинні створіння для того, щоб стати основою, яка веде нашу думку в поняття вічної природи, прихованої так у тлінній, як рисунок у фарбах [186, с. 135-171]. Філософ у сакральному слові вбачав велику силу, яка дає змогу людині пізнати вище начало, вічне, ідеальне й незнищене, а його символізм – це згусток концептуалізації світу, що допомагає їй зрозуміти навколишній світ. Г. Сковорода був переконаний, що у вищий світ людина йде за допомогою ритуального, божественного слова, яке є початком і кінцем усіх пророчих книг.

У сучасній лінгвістиці поняття МКС учені розглядають по-різному: «мозаїкоподібна польова структура взаємопов'язаних мовних одиниць, що відбиває відносно об'єктивний стан речей довкілля і внутрішнього світу людини» (В. Жайворонок) [65, с. 15]; «характер відображення концептуальної картини світу в мові і мовні засоби вираження знань про неї» (Л. Лисиченко) [106, с. 82]. Приймаємо такі думки вчених і визначаємо, що *МКС сучасного мовця* – це світобачення й осмислення навколишньої дійсності за допомогою мовних знаків, ментальний зв'язок людини зі світом за допомогою мовних одиниць однієї окремо взятої особистості, з одного боку, й усього етносу –

з іншого, адже людина не існує поза соціумом, а активно взаємодіє з ним [164; 170].

Одиницями репрезентації МКС є лексико-семантичні поля (далі ЛСП – *Л. Р.*), лексико-асоціативні ряди, символи й концепти. За В. Жайворонком, символ – «умовне позначення якогось предмета, поняття або явища; {...} це уява особливого роду, але завжди конкретно взята із зовнішнього світу; у кожного народу в символіці є свої особливості, що пояснюються передусім специфікою спілкування цього народу з довкіллям» [63, с. 537]. Таке поняття є специфічно національним, а в основі розуміння його семантики лежить світосприйняття носія певної культури. Услід за В. Масловою, концепт – це семантичне утворення, позначене лінгвокультурною специфікою й тією чи тією мірою характеризує носіїв певної етнокультури, відбиваючи етнічне світобачення, маркує етнічну МКС [113, с. 47]. У сучасній лінгвістиці концепт – вербалізоване представлення світу ментальною лексикою й етнокультурною специфікою, в якому важливе місце відведено знанням і досвіду носія мови, а для його осмислення потрібно оперувати почуттями, уявленнями, інтуїцією. Згустком концептів, шаблоном для побудови майбутнього висловлювання, частиною (кроком, кадром, елементом) знань про об'єктивні явища дійсності, навколишній світ, що мають загальне уявлення про багаторівневий концепт у межах певної етнокультури; каркасом ситуацій, що часто повторюються, є фрейм як «структура репрезентації знань, у якій відображено набуту досвідним шляхом інформацію про деяку стереотипну ситуацію й про текст, що її описує, а також інструкцію щодо її використання» [178, с. 771]. Отже, сучасні науковці активно прагнуть сконцентрувати вектор дослідження на феномен МКС, що підтверджує «закономірність зміни наукової парадигми дослідження мови – вибір антропоцентричного, або психологічного, підходу до вивчення мовних одиниць і явищ, що відтіснив на другий план формально-структурний аналіз одиниць мовних рівнів, детермінований теорією структуралізму» [60, с. 334]. Теоретичні дослідження у сфері лінгвокультурології, етнолінгвістики, когнітивної лінгвістики й лінгвоконцептології переконують, що пізнання

людиною світу є процесом суб'єктивним, який проходить постійну перевірку під час соціалізації та спілкування з іншими людьми. У результаті, на основі етнічних рис особистості, особливостей її ментального сприйняття місце має переосмислення дійсності, базисом якого є національно-мовний і культурний досвід. Саме такий ґрунт сприяє вибудовуванню символічного й концептуального розуміння світу, формує й об'єктивує думку мовця, вишліфовує її відповідно до стану розвитку мови зокрема й суспільства загалом. Знаково-символічні системи національної мови відіграють важливу роль у формуванні етнічної самосвідомості етносу й вибудовуються, набувають реальності на основі врахування своєрідності побуту, особливостей суспільних відносин, міфологічних і релігійних вірувань й уявлень, впливу історичних процесів і психічної структури окремого народу [12; 64; 179]. Отже, на формування тезаурусу мовця впливають життя етносу, його культурні традиції й надбання.

Чільну позицію у проведеному дослідженні посідає розмежування мови й мовлення, адже «людська мова є унікальною, вона безперервно утворює або породжує (генерує) мовлення, що визначає її серед інших комунікативних систем – живих чи механічних» [104]. А отже, вагомою для нас стає ідея В. фон Гумбольдта про необхідність відокремлення мови (як ергону) й мовлення (як енергейі), що реконструює рівновагу між мовою й мисленням, які досліджено й у філософії, й у мовознавстві [153, с. 317]. Учений доводить, що суть мови – це акти її відтворення. Запропонована лінгвофілософом концепція існування антиномії мови й мовлення окреслила теоретичне підґрунтя дослідження мови як абстрактної системи, організованої за певними законами живих мов, діалектів, ідіостилю людини [12, с. 41], й стала вихідною точкою для наступних дослідників мови.

Власні погляди на складність дихотомії мови й мовлення висловлює Ф. де Соссюр, виокремлюючи антиномії соціального й індивідуального, абстрактного й конкретного, пасивного й активного, психічного і фізичного, віртуального й актуального, потенційного й реалізованого, матерії і форми в

мові тощо. Як уважає вчений, «мова – це готовий продукт, пасивно засвоєний індивідом (...), мовлення, навпаки, являє собою індивідуальний акт волі й розуму, де слід розрізняти: 1) комбінації, в яких мовець застосовує мовний код, аби висловити власну думку; 2) психофізичний механізм, який дозволяє йому унааявити ці комбінації» [190, с. 26]. Лінгвофілософ акцентує увагу, що мова є особливим утіленням теорії знаків [40, с. 197] й тісно пов'язана з мовленням, яке є використанням її, результатом окремого акту говоріння. Вона є системою знаків, обов'язкових для її носіїв, соціальною, має психічний характер, не визначена мовленням, тобто індивідуальним використанням цієї системи; репрезентована відповідно до правил передавання й прийому повідомлень за допомогою системи знаків, які носії цієї мови з метою ефективності спілкування повинні засвоїти [125, с. 24-25]; подібно до мови існують й інші системи (фольклор, звичаї, ритуали тощо), які можуть вивчатися лінгвістично [40, с. 198]. За Ф. де Соссюром, «лінгвістичний знак поєднує не річ і назву, але поняття та акустичний образ» [190, с. 87], де акустичний образ – це природний вияв слова, що є фактом віртуальної мови, «не є матеріальним звучанням, чисто фізичною річчю, а психічним відбитком цього звучання, уявленням», що протиставлене поняттю (концепту) [Там само, с. 87]. Кожен мовленнєвий знак, як уважав науковець, існує не сам по собі, а винятково в силу протиставлень інших одиниць того ж рівня.

Досліджуючи мовні відношення, Ф. де Соссюр окреслює синтагму – мінімальну одиницю, що відповідно до лінійного характеру мови вступає у зв'язки в реченні з іншими мінімальними одиницями. Однак лінгвіст акцентує також і на існуванні груп слів, що є поза процесом мовлення, виявляючи всередині різні відношення, які не є лінійними «і складають частину наявного в пам'яті скарбу, який і становить мову кожного індивіда» [Там само, с. 156]. Учений констатує той факт, що «у сфері синтагм немає чіткої межі між фактом мови, освяченим колективним звичаєм, і фактом мовлення, який залежить від індивідуального вибору» [Там само, с. 159]. Саме такі думки викликали вагання в питанні визначення статусу речення: одиниця мови чи мовлення. Особливу

увагу Ф. де Соссюра звертає на дослідження лінгвістики мови, що знайшло свій розвиток у працях представників Женевської школи в руслі виокремлення «системоцентричного» (віртуалізація мовленнєвих фактів) і «текстоцентричного» (актуалізація віртуальних знаків мови) підходів до дихотомії мови й мовлення, лінійності, довільності знака.

Механізм циклу «мова → мовлення» студіював А. Саше, «мова-продукт → мовлення» сформульовано в теорії актуалізації його учнів Ш. Баллі й С. Карцевського, які розглядали вчення наставника як цілісну систему, вносячи власні ідеї й уточнення. Висунувши примат мовлення над мовою, А. Саше зробив спробу розмежувати синхронію й діахронію мовлення (у Ф. де Соссюра – мова), зауваживши, що мова має відношення одночасно до синхронії й діахронії, а мовлення вже в зародку містить усі можливі зміни; мовлення є наче «життям» мови, сильною й постійною, організуючою силою. Про потенційність існування мовної системи й актуалізацію її одиниць у процесі входження в мовлення заявляє Ш. Баллі, наголосивши на існуванні двох категорій (речі та процесу) й окресливши своєрідні актуалізатори – спеціальні мовні засоби (показники часу, способу тощо). Подібні думки висловлює С. Карцевський, висуваючи й розвиваючи в чотирьох семіотичних планах (лексикологічний, синтаксичний, або синтагматичний, морфологічний і фонологічний) теорію мовного знака, який завжди залишається двобічною одиницею. Учений називає мову ареною постійної боротьби тенденції довільності й вмотивованості мовного знака: будучи довільним від природи, у процесі функціонування він під впливом внутрісистемних й екстралінгвістичних факторів утрачає цю властивість. Лінгвіст висуває ідею асиметричного дуалізму, відповідно до якої протиріччя двох боків мовного знака призводять до породження інших протиріч, що й обумовлює його змінність (синонімія, омонімія, полісемія) [102]. А. Саше переконливо доводив, що мова в синхронії – це статистична система, однак вона тісно зв'язана з організованим мовленням, яке передує їй. Саме в мовленні неодмінно проходять різноманітні зміни, що впливають на зміну самої системи мови.

Соссюрівське тлумачення синхронії й діахронії мови, дихотомії мови й мовлення приймає й у подальшому розвиває Ш. Баллі, висунувши на перший план функційний підхід до мови, виокремивши лінгвістику мовлення. Наявність системних відношень мотивованих знаків і відсутність однозначності між двома боками мовного знака проілюстрував С. Карцевський. Сформульована Ш. Баллі й С. Карцевським теорія актуалізації заклала міцні підвалини подальшого розвитку світової лінгвофілософської думки [174, с. 362].

Ф. де Соссюр порушує ще одну важливу проблему – взаємозв'язок мови й мислення, основою якої стала концепція мови як системи значущостей, й визначає мову як «найважливішу частину мовленнєвої діяльності, як замкнуте ціле, як речовий продукт мовленнєвої здібності» [210, с. 21]. Мовознавець описує людське мислення за аналогією до аморфної маси, де немає розрізень певних одиниць чи уявлень, а завдяки кожній конкретній мові є членуванням й упорядкуванням їх. На перший план висувається розуміння мови як системи довільних знаків, які мають значущість, оскільки визначають одне одного; вони немотивовані, тобто характерним для них є «відсутність натурального, обумовленого природою зв'язку між означуваним та означальним» [190, с. 89], а в результаті виникає система, що чітко вибудовує й довершує членування мисленнєвої матерії. Такі положення визначили його погляди на довільність мовного знака як домінантного принципу всієї лінгвістики [163].

Свій погляд на сутність і природу мови, зв'язок мислення й мовлення репрезентує Н. Хомський, який на чільне місце виводить розвиток когнітивної діяльності носіїв мови. Беручи за основу вчення В. фон Гумбольдта про творчий характер мови, Р. Декарта про впровадження ідей і використання власної інтуїції дослідником, учений обґрунтовує, що мова – «продукт людського інтелекту, який щоразу заново створено в кожній особі дією чинників, що перебувають далеко за межами волі або свідомості» [218, с. 32], а розум – єдине мірило істинності здобуття наукових знань.

Новим кроком у мовознавстві стали дослідження вченого про мовні універсалії: субстанційні (набір граматичних категорій – іменник, дієслово тощо), формальні (властивості існування граматики, що задовольняють певні абстрактні умови), які генетично закладені в людині й у своїй сукупності створюють основу для вибудовування універсальної граматики, а як результат – «особа знає мову, породжену сконструйованою граматиною» [Там само, с. 42]. Така концепція Н. Хомського отримала назву «хомскіанська революція», «хомскіанський поворот» і зумовила зародження генеративної граматики [12, с. 82]. Ґрунтуючись на вченні Р. Декарта про концепцію вроджених мисленневих структур, Н. Хомський доводить, що освоєння мови є запрограмованим і не залежить від розумового розвитку і здібностей людини, бо «свідомий розум не наділений жодним попереднім знанням, (...) обезвладнений обмеженістю доступних даних і наявністю надмірної кількості пояснювальних теорій» [218, с. 39], а двомовні знання мають визначальну роль, генеруючись у потрібні для спілкування структури. Лінгвофілософ висуває гіпотезу про «модульність» мозку, наголошуючи, що дитина народжується з когнітивним модулем – «лінгвістичним архівом», який об'єднує лінгвістичні універсалії, механізми оцінювання [163; 210]. Однак таке вчення отримало критичну оцінку, оскільки не передбачало соціалізації особистості як чільного чинника, що впливає на процес засвоєння мови дитиною.

Психологічний підхід до дослідження мови ґрунтовно розвивав О. Потебня, який постійно наголошував на нерозривному зв'язку мови й мислення, створив інноваційну концепцію розвитку думки, базисом для якої став принцип внутрішнього її зв'язку з історією мови як органу народної творчості, довівши, що вроджених категорій часу, простору, причини й інших у людей немає, що вони народжуються лише зі здібністю чуттєвого сприйняття й оформлюються у процесі оволодіння словом [210, с. 18].

Переосмислюючи ідеї В. фон Гумбольдта, в яких не враховано відношення слова до думки, спираючись на поняття «діяльність» й «енергія», вчений переконує, що для мови характерним є постійне породження,

репрезентація, як необхідна умова думки окремої особистості навіть у повному усамітненні, оскільки поняття утворено тільки за допомогою слова, а без поняття неможливим є істинне мислення [149, с. 30]. У цьому людському й божественному феномені О. Потебня вбачає механізм, який породжує думку: слово, що взяте повністю, як сукупність внутрішньої форми й звуку, перш за все, є засобом розуміння того, хто говорить, апперцепцією його думки. Членороздільний звук, що людина вимовляє, сприймає той, хто слухає, пробуджує в ньому спомини його власних звуків, а це пригадування за допомогою внутрішньої форми викликає у свідомості думку про сам предмет [148, с. 133], тим самим довівши, що діяльність без думки немислима. Учення мовознавця про внутрішню форму слова як відношення форми слова до свідомості переконало, що зовнішня звукова форма й смисл «мають ознаки чогось вищого (можливо, глибинного) внутрішнього в ньому (асоціативного етимологічного образу як основи зовнішнього змісту й зовнішньої форми)» [64, с. 30], є його мотиваційною ознакою, що синтезує суть назви предмета й репрезентує спільне значення мотивуючого й мотивованого.

Як уважає О. Потебня, розвиток мови проходить винятково в суспільстві, з одного боку, тому, що людина – частина цілого, де є порозуміння, а з іншого – особистість лише на собі подібних здатна перевірити розуміння значення власних слів. Такий процес посилює протилежність суб'єктивного й об'єктивного, і спрямовує до того, що слово перестає належати винятково одній особі й веде до розширення суб'єкта [149, с. 31]. Особиста думка теж стає надбанням інших, а зв'язне мовлення поєднує особисті відчуття із загальною природою людства, а отже, мовлення й розуміння воєдино становлять протилежність особистого й загального [Там само, с. 31].

Особливого значення дослідник надає слову, за допомогою якого може бути здійснено процес мислення; все приведено до певної системи, що є необхідним у наукових знаннях; сформульовано поняття. У слові О. Потебня виокремлює звук як зовнішню форму й етимологічне значення як внутрішню форму, що становить собою відношення змісту думки до свідомості,

демонструючи, що людина уявляє власну думку [Там само, с. 102], породжуючи в мові багатозначність. Однак у процесі вимовляння, сприйняття й розуміння слово має лише одне значення, відповідаючи одному акту мислення.

Розуміння власної думки людина втілює у словесні образи, тобто в мову, яка відкриває невичерпні можливості пізнавати інших людей, інші народи й світ у цілому, адже ми розмовляємо самі з собою, організуємо нашу поведінку всередині себе таким же способом, яким організуємо нашу поведінку залежно від поведінки оточуючих нас людей. Іншими словами, мислення легко знаходить свій соціальний характер і демонструє, що наша особистість організована за тим узірцем, що й соціальне спілкування й що в первісному уявленні про психіку як про двійник, який живе в людині, є найбільш близьке до нашого розуміння [37, с. 205]. Функція мислетворення є однією з чільних, оскільки особистість мислить за допомогою мовних форм, а її мовна діяльність водночас є й мовленнєвою. Мислення як психічний процес, що зреалізований у формах понять, суджень і висновків, однакове для всіх людей незалежно від мови, якою вони володіють. Однак його вираження безпосередньо залежить від внутрішніх специфічних ознак конкретної мови.

Дослідження дихотомії мови й мислення (В. фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр, Н. Хомський, О. Потебня та ін.) заклали міцне підґрунтя для розвитку сучасної теорії мовленнєвої діяльності (далі ТМД – *Л. Р.*).

Отже, мова є відбитком розвою людини, народу, нації й суспільства, засобом пізнання й усвідомлення дійсності та світу. Домінантний вплив на лінгвістику, що досліджує різноманітні характеристики мови (як явища суспільного й індивідуального), мають логіка, онтологія, антропологія, психологія, соціологія, філософія тощо. Глибоке студіювання їх у симбіозі з мовознавством допоможе студенту-філологу зрозуміти проблеми природи й сутності мови, магістральну роль людини у зв'язках із мовою і світом загалом.

Філософія мови як наука тісно взаємодіє з сучасною українською літературною мовою, історією української мови, українською діалектологією,

новітніми напрямками лінгвістики (етнолінгвістика, психолінгвістика, комп'ютерна, корпусна, когнітивна лінгвістика й лінгвоконцептологія, семіотика та ін.), закладає міцні підвалини для засвоєння теоретичного мовознавства, що є необхідною умовою формування лінгвістичної компетентності (далі ЛК – *Л. Р.*) майбутніх учителів української мови.

1. 2. Методологічна сутність категорії «лінгвістична компетентність» у сучасному освітньому просторі

1. 2. 1. Ієрархія компетентностей у контексті підготовки майбутніх учителів української мови

Сучасне суспільство робить виклик успішним людям, компетентність яких відповідає європейським вимогам і тенденціям вищої освіти, що в Україні наразі модернізується відповідно до інноваційних потреб і запитів часу. Передові ідеї й стремління до світового визнання породжують нові вимоги, викладені в законах України «Про освіту» [75], «Про вищу освіту» [74], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2010 – 2021 рр. [123], Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») [51], Державній програмі «Вчитель» [52], Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [69], Державному стандарті вищої освіти [53]. Відповідно до їх положень майбутні вчителі української мови повинні орієнтуватися у вирі новітньої наукової мовознавчої теорії, аналізуючи й критично оцінюючи її; повсякчас розвивати філологічне чуття; слідкувати за власним нормативним літературним мовленням і постійно його вдосконалювати; вести активні дослідницькі розвідки, підвищуючи власний професійний рівень, тобто абсолютно зреалізувати себе з проекцією на майбутній фах.

Із погляду інтеграції сучасної української освіти до європейського освітнього простору й компетентісно зорієнтованого підходу до навчання мови науковці (І. Бех [17], Н. Бібік [18], Н. Василенко [26], К. Віаніс-Трофіменко [34], Н. Волкова [35], І. Зимня [77], І. Зязюн [79], О. Малихін [109], М. Маркова

[112], О. Пометун [144], Дж. Річардс [232], І. Родигіна [155], Д. Ручен [233], О. Савченко [177], В. Химинець [213], А. Хуторської [219], Н. Якса [228] та ін.) і лінгводидактичних (З. Бакум [11], О. Богуш [19], Н. Голуб [43; 44], О. Горошкіна [45], О. Копусь [91], Л. Лузан [107], Л. Мамчур [110], А. Нікітіна [126], Л. Овсієнко [127; 128], Н. Остапенко [133], М. Пентилюк [140], Г. П'ятакова [151], О. Семенов [181], Т. Симоненко [183; 184], О. Трифонова [206], І. Хом'як [215] та ін.) в педагогічних розвідках досліджують поняття «компетентність» і «компетенція», аналізують ієрархію компетентностей і набір компетенцій для реалізації їх.

А. Хуторської визначає компетентність як сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок, можливостей), що обумовлені досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно вагомій сфері, а компетенцію як «відчужену, наперед задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній галузі [220, с. 63-64]. Заслуговує на увагу обґрунтування І. Зязюна, який під компетентністю розуміє «здатність вирішувати професійні завдання певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду», відповідно компетенція – «простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовим функціоналом спеціаліста» [79]. Уважаємо за необхідне звернути увагу на поняття «компетентність» в освіті, в яку Н. Бібік укладає розуміння «набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодій людини в життя сучасного суспільства» [58, с. 408], відповідно компетенція – «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [Там само, с. 409].

Сучасна лінгводидактика представлена різними трактуваннями поняття «компетентність». Автори «Словника-довідника з української

лінгводидактики» визначають, що компетентність – інтегрована «здатність особистості, набута в процесі навчання; необхідний комплекс знань, навичок та досвіду, що дозволяють ефективно здійснювати діяльність або певну функцію», а «компетенція» – «суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [189, с. 111-112]. За А. Богуш, Н. Гавриш визначає, що компетентність – це «комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку», звідси компетенцію використано там, «де йдеться про навчання й виховання» [19, с. 56]. Н. Голуб вважає, що «компетентність передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенцій» [44, с. 2]. Нам імпонує думка Л. Мамчур, яка зауважує, що в сучасній методичній науці «компетентність» і «компетенція» є поняттями взаємопов'язаними й узаємозалежними, однак не тотожними. Науковець доводить, що «ці два терміни різні, і найбільш вдалим видаються трактування «компетенції» як стандартного, загальноновизнаного нормативного поняття, а «компетентності» як вияву власних знань і вмінь, що може стосуватися індивіда, оскільки акцентує увагу на здатності до дії, на дієвості застосування набутих знань і вмінь особистості відповідно до визначених освітніх стандартів» [110, с. 29]. Лексикографічний аналіз понять «компетентність» і «компетенція» подаємо в *додатку В*.

У нашому дослідженні послуговуємося таким визначенням: **компетентність майбутніх учителів української мови** – це індивідуальний результат рівня засвоєння інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін, набуті знання й педагогічний досвід, а також здатність використовувати їх у подальшій професійній діяльності; а *компетенції* – це вимоги до знань й умінь студентів, визначені Державним стандартом вищої освіти; перелік теоретичних положень навчального предмета вимоги до практичного застосування їх. Отже, компетентний учитель української мови – це особистість, яка має достатній обсяг знань із мовознавчих дисциплін, уміє практично застосувати їх й при цьому відзначається неординарністю, креативністю, готова підвищувати свій фаховий рівень, знаходиться в постійному науковому пошуку [168, с. 30].

Як педагогічне явище, компетентність, на думку І. Родигіної, має чітку будову, що охоплює:

1. Внутрішню структуру, яка об'єднує знання (глибокі, систематичні, поліфункційні), діяльність (використання знань у стандартних і нестандартних ситуаціях, уміння й навички), особистісні якості (ціннісні установки, мотивація діяльності).

2. Узаємопов'язаність компонентів компетентності.

3. Переведення компетентнісних ідей у практичну площину [155, с. 24].

Така структура передбачає задоволення освітніх потреб студента, створення умов для отримання якісних знань і визначає чільну ідею формування грамотного фахівця.

До сьогодні дискусійною є проблема визначення ієрархії компетентностей, хоча більшість учених спираються на класифікацію А. Хуторського. Науковець, ґрунтуючись на характеристиці мети освіти, досвіді здобувача освіти, видах діяльності, визначає ключові, загальнопредметні та предметні компетентності [219, с 58-64]. Уважаємо таку класифікацію найбільш методично обґрунтованою й умотивованою для нашого дослідження, бо у своїй єдності виокремлені групи компетентностей дають змогу врахувати лінгвістичний складник у процесі підготовки майбутніх учителів української мови, ґрунтуючись на тлі загальних вимог і викликів суспільства щодо різнобічної підготовки конкурентоспроможного професіонала, який здатний спрогнозувати власну роль у суспільстві загалом й у майбутній професії зокрема, сприяють формуванню його особистісних і фахових якостей, оволодінню комунікативними вміннями тощо.

І. Зимня ключовими компетентностями вважає ті, що: 1) уналежені людині як суб'єктові життєдіяльності (здоров'язбереження, ціннісно-змістова орієнтація у світі, інтеграція; громадянськість; самовдосконалення, саморозвиток, особиста й предметна рефлексія); 2) є підсумковим етапом соціальної взаємодії особистості з іншими (соціальна взаємодія; спілкування); 3) є відображенням діяльності конкретної людини (пізнавальна діяльність;

використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі ІКТ – Л. Р.)) [77, с. 23–25].

Звертаємося до класифікації Н. Волкової, яка виокремлює три групи ключових компетентностей: *автономна діяльність* (вибудовування й реалізація індивідуальних проєктів); *інтерактивне використання засобів* (інтерактивне застосування мови в її різноманітності з метою досягнення найбільш високих результатів навчання й реалізації власних можливостей); *функціонування в соціально гетерогенних групах* (успішна взаємодія з іншими) [35, с. 271-272]. Відповідно до певної спеціальності ключові компетентності, безперечно, репрезентовані конкретним переліком найбільш магістральних знань, умінь і навичок, що є основою успішного досягнення кінцевого результату освітньої діяльності.

У навчанні ключові компетентності виконують певні функції: реалізують соціальне замовлення на підготовлення особистості до життя; є засобом залучення людини до отримання освіти; опредмечують діяльність і готують фундамент для реальної практичної підготовки; входять як складники до різних навчальних предметів, будучи метапредметними; забезпечують тісний узаємозв'язок теорії з практикою; здійснюють комплексну контролюючу освітню роль [220, с. 65].

Вони сформовані низкою компетенцій: ціннісно-змістових (розуміння світу й прийняття рішення відповідно до ситуації); загальнокультурних (пізнання дійсності з урахуванням загальної й національної культури, морально-духовний складник життя кожної окремої людини); навчально-пізнавальних (урахування психологічних особливостей під час навчання); інформаційних (орієнтування у вирі інформації, критичний аналіз і передавання її; оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями); комунікативних (налагодження взаємодії з однокласниками, викладачами, співпраця в колективі); соціально-трудова (виконання різноманітних ролей); особистісного самовдосконалення (усвідомлений і різнобічний саморозвиток особистості) [219]. Сукупність ключових компетентностей є фундаментом

загальної компетентності людини [90, с. 66], яка, здобуваючи відповідні знання, досягає власного професійного акме.

Аналізуючи сутність загальнопредметних компетентностей, Л. Овсієнко розширює розуміння їх й уводить поняття «*загальногалузеві компетентності*» (оволодіння змістом певної освітньої галузі), виділяючи в їхній системі як складник *предметні компетентності* (відповідно до конкретного предмета) [127, с. 283-284]. Заслужують на увагу міркування Н. Волкової, яка в системі предметних компетентностей окреслює *спеціальнопредметні*, що репрезентують певний шабел предметних, а формування їх – результат засвоєння кожної окремої дисципліни [35, с. 270-271]. Нам імпонує думка Н. Голуб про важливість урахування в закладах вищої освіти (далі ЗВО – Л. Р.) *професійних, загальнопрофесійних і спеціальних* компетентностей [43, с. 4], що становлять основу професійної компетентності.

Професійна компетентність – це взаємозумовлені професійні якості особистості, в основі яких – набуті знання, вміння й навички, отриманий досвід. Вона, за словами І. Зязюна, «відбиває готовність і здібність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно із прийнятими у суспільстві на цей час нормативами і стандартами» [79]. Будучи універсальним поняттям, як зауважує Н. Остапенко, професійна компетентність «окреслюється базисним орієнтиром у високоефективній підготовці фахівця, в проектуванні дійових і результативних технологій його формування в певній галузі й у створенні моделі випускника вишу» [132, с. 45]. Суголосною є думка К. Віаніс-Трофіменко, яка, наголошуючи на унікальності педагогічної професії, що закладає основи розвитку людини і її освіти, окреслює першочергове покликання вчителя – вибудувувати процес навчання, як систему самопроекування педагога і його самовизначення [34, с. 54]. Для майбутніх учителів української мови такий процес репрезентований двома взаємопов'язаними складниками: а) глибока теоретична підготовка й високий рівень практичних навичок із мовознавчих дисциплін; б) готовність до креативної педагогічної діяльності, вміння донести до учня весь потенціал отриманих знань.

До професійних компетентностей І. Зимня уналежнює: а) пізнавальну діяльність (створення, дослідження й нестандартні розв'язання проблемних завдань, ситуацій); б) діяльність (планування, проектування й розігрування гри, дослідницька діяльність); в) інформаційні технології (отримання й опрацювання інформації, презентація її; навички користування електронною поштою, упровадження мультимедійних проектів, розвиток комп'ютерної досконалості) [77, с. 40]. Убачаємо за необхідне звернутися до класифікації О. Малихіна, що охоплює такі види професійної компетентності: психолого-педагогічну; фахово-предметну; методологічну; методичну; самоосвітню [109, с. 69]. Заслуговує на увагу дослідження Л. Лузан, яка пропонує освітньо-кваліфікаційну характеристику професійної компетентності вчителів мовознавчих дисциплін, що передбачає: нормативно-правову компетентність (знання нормативно-правової бази); методологічну компетентність (побудова власної педагогічної діяльності на науковій основі); інформаційну компетентність (здатність взаємодіяти з інформаційним середовищем); комунікативну компетентність (володіння технологіями усного й писемного мовлення); психолого-педагогічну компетентність (теоретико-практична готовність до дидактико-професійної діяльності); дослідницьку й аналітичну компетентності (ведення пошукової роботи, наукового аналізу, узагальнення власного педагогічного досвіду) [107, с. 55–56]. Погоджуємося зі студіюваннями О. Копусь, яка, наголошуючи на необхідності «оволодіння (...) сукупністю знань, умінь і навичок, (...) засвоєння змісту та структури мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін», вибудовує засади лінгводидактичної компетентності студента [91, с. 47], що, на думку Н. Остапенко, закладає оцінне ставлення до мовознавчих курсів [133, с. 129].

Спираючись на проаналізовані класифікації компетентностей, слушно зауважити, що комплексно вони забезпечують становлення й розвиток учителя-практика, який постійно перебуває в процесі творчого пошуку, втілює інноваційні підходи, нестандартні рішення навчальних ситуацій, запроваджує ІКТ.

Науковці (Н. Голуб [43], О. Горошкіна [141], Р. Дружененко [56], О. Копусь [91], А. Нікітіна [126; 141], Н. Остапенко [134], М. Пентилюк [141],

О. Семенов [181], Т. Симоненко [183; 184], І. Хом'як [215; 216; 217] та ін.) активно з'ясовують фундаментальні основи компетентностей, пропонуючи структуру їх, визначаючи компетенції й розробляючи шляхи формування їх.

У Державному стандарті вищої освіти (І (бакалаврський) рівень), предметна спеціалізація 014. 01 Середня освіта (мова та література із зазначенням мови)) автори виокремили такі компетентності:

1. *Інтегральна компетентність* як здатність розв'язувати завдання в галузі середньої освіти.

2. *Загальні компетентності* як знання й розуміння предметної сфери й професійної діяльності; мотивація навчання й прагнення отримувати знання; вміння діяти в команді; володіння державною мовою, іноземною.

3. *Предметні (фахові) компетентності* як здатність формувати предметні компетентності в учнів, використовуючи інноваційні методи; контролювати й оцінювати рівень навчальних досягнень учнів, особливості сприйняття й засвоєння ними навчального матеріалу; реалізувати підходи, прийоми навчання, дотримуватися мовних норм, породжувати монологічне й діалогічне мовлення, використовуючи різноманітні форми й види комунікації; інтерпретувати й зіставляти мовні явища; створювати й ефективно використовувати інноваційне навчально-методичне забезпечення; проводити наукові дослідження тощо [53].

На магістральній ролі предметної компетентності як оволодіння словником мови й відтворення на його основі МКС у складі комунікативної компетентності (далі КК – *Л. Р.*) наголошують М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна [141, с. 221]. О. Семенов обґрунтовує важливість формування в системі предметної лінгвістичної та етнокультурознавчої компетентностей, а професійну визначає як інтегральну особистісну якість, презентуючи її системою, основоположними елементами якої є «фундаментальність, глибина, інтелектуальна і практична спрямованість, особистісно- і професійно-орієнтовний характер» [181, с. 32]. На врахування лінгвокраїнознавчої компетентності, що реалізована «в знаннях матеріальної та духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору, традицій і звичаїв рідного народу, вміннях використовувати культурознавчі знання в професійній

діяльності» [126, с. 70], звертає увагу А. Нікітіна. Суголосною є думка Н. Остапенко, яка поряд із лінгвокультурологічною виокремлює соціокультурну (робота з українськими ментальними текстами), соціолінгвістичну (оволодіння основами соціальних стосунків, використання мовних засобів відповідно до стилю й жанру мовлення) й стратегічну (здатність здійснювати аналіз мовних і позамовних понять, моделювати мовлення, помічати його красу, оцінювати чуже й власне мовлення) компетентності [134, с. 5]. Нам імпонує дослідження Р. Дружененко, яка обстоює важливість формування комунікативно-прагматичної компетентності, що репрезентує «системні наукові розвідки з теорії мовної особистості, теорії комунікативної діяльності, теорії когнітивної лінгвістики та психології, теорії соціальної комунікації, теорії педагогічної комунікації, лінгвістичної прагматики» [56, с. 206]. Виокремлення таких компетентностей, на нашу думку, тісно пов'язане з розвитком інноваційних напрямів сучасної лінгвістики й використанням їхніх надбань у процесі підготовки конкурентоспроможного вчителя.

Ієрархію компетентностей продемонструємо в схемі 1. 1.

Схема 1. 1



Аналіз сучасних поглядів педагогів і лінгводидактів на феномен «компетентність», з'ясування ієрархії компетентностей у сучасному науковому полі дає змогу констатувати, що основу ЛК становлять ключові, спеціальнопредметні та предметні компетентності; вона є складником лінгводидактичної, органічною частиною професійної й ураховує особливості соціолінгвістичної, етнокультурознавчої, соціокультурної, комунікативно-прагматичної, стратегічної та інших компетентностей [159; 165; 171; 172; 176].

1. 2. 2. Структура лінгвістичної компетентності

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012– 2021 роки» наголошено, що «найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави з огляду на визначені пріоритети» [123]. Для майбутніх учителів української мови – це глибокі знання лінгвістичної теорії та використання її у практичній діяльності; орієнтація у вирі найновіших досягнень мовознавства й відповідно студіювання наукових, науково-методичних та ін. розвідок; розвивання філологічного чуття й смаку; постійне прагнення до пізнання різноманітності і різнобарв'я українського слова, що формує їхню ЛК.

Аналіз літератури переконує, що поняття ЛК досліджено українськими лінгводидактами: Н. Дикою [54], В. Крищук [98], І. Кучеренко [103], Л. Мамчур [103], Г. П'ятаковою [151], О. Семеног [181], Т. Симоненко [185], І. Хом'яком [214] та ін. Науковці вивчають цей феномен під кутом зору системних зв'язків лінгвістичних основ розділів науки про мову, пропонують ефективні шляхи формування її. Зокрема, О. Семеног трактує ЛК як комплекс «лінгвістичних знань про мову як суспільне явище і систему, що постійно розвивається; зв'язок мови з мисленням, культурою і суспільним розвитком народу; комплекс умінь оперувати лінгвістичними знаннями у професійно-педагогічній і науково-

дослідницькій діяльності, здатність до мовної рефлексії» [181, с. 33]. Т. Симоненко визначає поняття «лінгвістична професійна компетенція», розуміючи під ним «сукупність знань про структуру мовної системи, а також уміння оперувати цими знаннями у процесі професійної діяльності: аналізувати, зіставляти, групувати факти мови, використовувати методи відповідного лінгвістичного опису» [185]. Орієнтуючись на шкільну лінгводидактику, Н. Дика вважає, що ЛК «ґрунтується на системі знань про мову, одиниці мови всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного, синтаксичного), які використовуються як будівельний матеріал для породження та розпізнавання висловлювань, а також правил оперування ними» [54, с. 294-295]. Беззастережно приймаємо такі думки вчених і визначаємо, що *ЛК майбутніх учителів української мови* – це результат засвоєння наукових основ української мови як знакової системи й суспільного явища; володіння мовними вміннями й навичками з урахуванням тісного взаємозв'язку мовних рівнів; обізнаність із проблемами історії української літературної мови, української діалектології, теоретичними основами мовознавства, лінгвістичного аналізу тексту [168, с. 39].

Відповідно до Державного стандарту вищої освіти [53], спираючись на положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [69], чинну програму шкільного курсу української мови [207], програм із мовознавчих дисциплін, що засвоюються у ЗВО [8; 9; 10; 39; 80; 100; 101; 111; 121; 122; 138; 145; 56; 157; 160; 161], дослідження в царині лінгвістики й лінгводидактики, в складі ЛК виокремлюємо фонетичну (далі ФСК – *Л. Р.*), лексикологічну (далі ЛСК – *Л. Р.*), граматичну (далі ГСК – *Л. Р.*), правописну (далі ПСК – *Л. Р.*) і стилістичну (далі ССК – *Л. Р.*) субкомпетентності, продемонстровані на рисунку 1. 1.



Рис. 1. 1. Структура ЛК

Визначений зміст ЛК відповідає таким принципам:

- *лінійному* (поступове вивчення мовознавчого матеріалу від одиниць нижчого рівня до вищого (сучасна українська літературна мова));
- *спіралеподібному* (засвоєння лінгвістичних знань на заняттях із практикуму з української мови, вступу до мовознавства, сучасної української літературної мови, старослов'янської мови, історії української мови, історичної граматики української мови, культури мови, української діалектології, стилістики української мови, загального мовознавства, лінгвістичного аналізу тексту);
- *концентричному* (вивчення орфографії й пунктуації).

Субкомпетентності ЛК розглядаємо у двох узаємопов'язаних площинах: мовний компонент й мовленнєво-комунікативний компонент. Мовний компонент – лінгвістичні основи фонетики (фонологія, орфоепія, акцентологія), лексикології і фразеології, граматики (морфеміка, словотвір, морфологія, синтаксис), орфографії й пунктуації, стилістики. Мовленнєво-комунікативний компонент – це практичні вміння й навички, закладені на основі знання теорії, удосконалені й поглиблені в процесі навчання студента і репрезентують сформованість його ЛК як результат I (бакалаврського) рівня здобувача вищої освіти.

1. 2. 2. 1. Фонетична субкомпетентність

ФСК – оволодіння фонетичною системою української мови, свідоме практичне застосування отриманих теоретичних знань у власному мовленні.

Мовний компонент ФСК – знання фонетичної системи сучасної української мови, історичних етапів розвитку її, діалектних особливостей, засобів фоностилїстики [169, с. 287].

Фонетика є однією із систем загальної структури мови, першим її рівнем, платформою для вивчення лексики й граматики, оскільки саме звуки – це будівельний матеріал слова та словоформи. Теоретичні основи фонетики стали предметом дослідження мовознавців А. Багмута [6; 7], І. Білодіда [194], І. Бодуена де Куртене [20], І. Борисика [7], В. Винницького [28], О. Волоха [36], Л. Зіндера [78], М. Жовтобрюха [66], Ф. де Соссюра [190], А. Реформатського [154], Н. Тоцької [205], Л. Щерби [225] та ін. і лінгводидактів З. Бакум [11; 83], О. Караман [81; 83], С. Карамана [83], Н. Тоцької [203] І. Хом'яка [214; 216], Н. Шкурятяної [222] та ін.

Основою формування ФСК є отримані знання з фонетики в шкільному курсі мови. Аналіз чинної програми демонструє, що учні засвоїли поняття: фонетика, графіка, орфоепія, орфографія; звуки мови й звуки мовлення (голосні, приголосні; приголосні тверді й м'які, дзвінки й глухі); склад, наголос; орфоепічна помилка, орфограма; правила вимови звуків, що позначені літерами *г і з*; позначення звуків мовлення на письмі (абетка, співвідношення звуків і букв); вимови наголошених і ненаголошених голосних; вимови приголосних звуків (уподібнення приголосних, вимова і правопис префіксів; спрощення в групах приголосних); найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних; основні правила переносу слів; правила вживання знака м'якшення й апострофа; засвоюють мовний матеріал із використанням орфоепічного й орфографічного словників [207].

У ЗВО майбутні учителі української мови з'ясовують, що фонетичні одиниці є сегментними (звук, фонема, склад) й суперсегментними (наголос, інтонація). Чільне місце серед них займає поглиблення знань про поняття «звук

мовлення», бо «саме звуковий аспект мови вважають основою її існування, тією базою, що дозволяє мові бути засобом спілкування людей, виконувати комунікативну функцію» [11, с. 22]. Поза межами звукового вираження мова не існує, оскільки «в звуковій мові всі мовні значення – і лексичні, і граматичні – виражаються за допомогою звуків {...}, звуки виступають у мові як матеріальний засіб реалізації найрізноманітніших лексичних і граматичних значень, їх часто називають будівельним матеріалом для лексики і для граматики» [194, с. 43]. Виконуючи *твірну (конститутивну) функцію*, що полягає в перетворенні предмета думки у звукокомплекси, тим самим створюючи звукову форму слів і речень, і *впізнавальну (ідентифікаційну)* – розпізнавання лінгвістичних одиниць [205, с. 6], звуки формують матеріальну оболонку мови, без якої існування її немислиме.

Студенти вивчають звук у фізичному, фізіологічному й лінгвістичному аспектах [191; 194; 200; 201; 205; 226], які, відрізняючись своїми завданнями й методами, разом із тим перебувають у міцному зв'язку і взаємно доповнюють один одного. Дослідження акустичного боку природи мовного звука переконує їх, що він є явищем фізичним, який має власну висоту, силу (інтенсивність), тон, тембр, тривалість у часі [191, с. 62], і, як і різноманітні природні звуки, сформований унаслідок коливання повітря, утворений апаратом мовлення людини й сприйнятий її слуховим апаратом. Нам імponує думка Ю. Карпенка, що саме акустичний аспект «охоплює власне акустику – характеристику звука як фізичної величини, як коливання пружного середовища – і нейрофізіологію – сам акт сприйняття, при якому звукові коливання, що впливають на барабанну перетинку вуха, перетворюються в мозку на слухові узагальнення» [22, с. 9]. Оскільки мовний звук є результатом діяльності мовленнєвих органів людини, його також досліджено з анатомо-фізіологічного погляду, що має на меті проаналізувати ступінь і характер участі мовних органів (активних чи пасивних) у процесі творення звуків [66; 191; 194; 205]. Фізичний і анатомо-фізіологічний аспекти тісно взаємопов'язані, оскільки саме «артикуляцією визначаються акустичні характеристики звука» [78, с. 84], що слід урахувати в процесі формування ФСК майбутніх учителів.

Погоджуємося із З. Бакум про переважання в сучасній науці анатомо-фізіологічних й акустичних методів дослідження, що «підпорядковують їх основній меті – установленню співвідношення фізичних властивостей звукових одиниць із їх функційними властивостями» [11, с. 24], визначаючи тим самим провідну роль лінгвістичного (функційного, фонологічного, соціального) аспекту звука мови. Таку ж думку висловлює О. Караман, зауважуючи, що «одне й те ж слово кожен вимовляє по-своєму, проте значення слова, а отже, і кожна його складова частина сприймається однаково, незалежно від того, хто і як його вимовляє» [81, с. 23]. Твердження науковців доводять, що функційний аспект найважливіший у вивченні звуків. М. Жовтобрюх, Б. Кулик наголошують на соціальному боці лінгвістичного аспекту, вважаючи, що послуговування звуком із метою обміну інформацією визначає суспільний характер його. Цим самим він «цілком відмінний як від тваринних викриків, так і від тих людських викриків, які не використовуються для спілкування, а є лише фізіологічними виявами нашого організму» [68, с. 91]. Отже, аналізований аспект з'ясовує функції звуків мови у процесі комунікації, їх зв'язок зі смисловою гранню висловлювань і виокремлення із загального мовного потоку на основі зіставлення.

Уперше студенти з'ясовують, що соціальну функцію звуків вивчає фонологія, основною одиницею якої є фонема. Поняття введено І. Бодуеном де Куртене, під яким він розумів «психічний еквівалент звука» [20, с. 351]. Аналіз сучасних наукових джерел дав змогу виявити такі тлумачення поняття «фонема»: «функціональна одиниця фонологічної системи певної мови», що є компонентом «значущих одиниць мови – морфем і слів і служить засобом їх розпізнавання» [194, с. 218]; «найменша функціональна одиниця мови, яка служить для розрізнення звукових оболонок слів та їх форм; найменша функціональна одиниця мови, потенційно пов'язана зі значенням» [11, с. 357]; «мінімальна одиниця мови, яка слугує для диференціювання значущих одиниць мови (морфем та слів) і виражається рядом звуків, що є функціонально тотожними» [22, с. 66] й «потенціально є носієм певного значення» [205, с. 24]. Дослідники констатують, що фонема не може виконувати безпосередню роль засобу спілкування. Здійснюючи конститутивну, ідентифікаційну й

дистинктивну функції, осмислюючись через морфему чи слово, вона вичленована людською свідомістю. При цьому, беручи активну роль у вираженні лексичного чи граматичного значення в поєднанні з іншими фонемами, виконує їхнє основне призначення – побудова й розрізнення слів і морфем, розпізнавання в мовному потоці.

М. Плющ виокреслює головні ознаки фонем: неподільність на значущі одиниці; протиставлення іншим фонемам (так, щоб із заміною однієї фонемі іншою було змінено або зруйновано значення слова); незалежність у потоці мовлення від фонетичного оточення; незалежність від позиції у слові, тобто здатність виступати в будь-якій позиції [201, с. 44], переконуючи, що кожна фонема репрезентована тісним симбіозом ознак, які служать її ідентифікаторами. Особливо важливим завданням є усвідомлення відмінностей між звуком і фонемою, що подані в таблиці 1. 1.

Таблиця 1. 1

Звук і фонема: порівняльний аспект

ЗВУК	ФОНЕМА
Явище матеріальне (фізичне)	Явище ідеальне (існує в уяві як зразок, із яким щоразу зіставлено почуті звуки)
Явище індивідуальне (кожен мовець промовляє звуки в одному й тому самому слові індивідуально, зважаючи на власний голос, тембр, манеру говоріння)	Явище соціальне (усі фонемі сприймають однаково)
За кількісним показником – безліч	Обмежена кількість
Залежна величина (особливість звучання залежить від оточення, позиції у слові тощо)	Стала величина (сприймається однаково незалежно від оточення й звучання)
Може не вимовлятися, випасти	Фонему домислюємо

У мовній площині ФСК студенти засвоюють поняття «фонетичний склад», що не пов'язаний зі значеннєвими одиницями, а в основі його виокремлення й усвідомлення – фонетичні характеристики [200, с. 71]. Складотворчим є голосний, будучи «вершиною складу» [205, с. 133]. Склад репрезентується як «частина звукового ланцюжка» [22, с. 46], будучи елементом силабічної підсистеми фонетики української мови. О. Бас-Кононенко визначає, що специфічністю складу є об'єднання в ньому сегментних (вичленовування з мовного потоку) і несегментних (є основою для надсегментних явищ – словесного наголосу, ритміки тощо) фонетичних одиниць, «тому його визначають як сегментно-просодичну одиницю» [199, с. 245]. Він є опорою для словесного наголосу, який, у свою чергу, репрезентований «основною матеріальною опорою для дуже важливих розрізнявальних інтонаційних засобів, пов'язаних у мові з логіко-синтаксичними явищами» [194, с. 342].

Майбутні учителі української мови аналізують склад у фонетичному (акустичному, анатомо-фізіологічному), фонологічному й історичному аспектах [194; 199; 205], що дає змогу розглядати його з різних боків. Зокрема, із фонетичного погляду склад – форма організації звуків, а фонологічний склад – форма організації фонем. В іншому разі, склад є певною абстракцією – «узагальнення типів комбінування фонем незалежно від їх конкретного вияву в мовленні» [194, с. 341]. Опрацювання наукових джерел переконує студентів, що склад є поняттям історичним, успадкованим від праслов'янської мови, в якій діяв закон відкритого складу, де в кінці складу був складотворний (не тільки голосні, а й [р], [л]); склад вибудовано за принципом висхідної звучності, а групи приголосних у середині слова не розчленовувалися між складами, залишаючись завжди на початку складу [105; 108]. У сучасній фонетичній системі української мови переважають відкриті прикриті склади, а також провідною є тенденція наростаючої соборності (звучності), показник нефіксованості на певному складі й рухомості. Комплексне поєднання аспектів дозволяє з'ясувати артикуляційно-акустичну сутність складу й особливості

українського складоподілу.

До надсегментних явищ фонетичної системи української мови вчені [191; 194; 220; 201; 205] уналежнюють наголос й інтонацію, оскільки, як зауважує А. Реформатський, вони репрезентовані явищами іншого рівня – суперсегментного – відповідно до фонем; їх не можна назвати фонемами, адже вони просодичні; наголос є складником інтонації [154, с. 15].

Під наголосом у науковій літературі розуміємо «виділення одного слова за допомогою артикуляційних засобів, властивих мові, – м'язового напруження мовного апарату, збільшення сили видиху, зростання тривалості» [200, с. 74]. Учені визначають його як якісний, кількісний і силовий (динамічний), а невелика різниця в тривалості між наголошеними й ненаголошеними складами характеризують його як несильноконцентрований [Там само, с. 74-75]. Саме такі характеристики наголосу виокреслюють особливості фонетичних явищ української мови, впливаючи на вимову звуків, що накладає специфічний відбиток на її фонетичну систему.

Залежно від засобу виділення наголосу студенти засвоюють такі його різновиди: *словесний* (виділення складу за способом фонетичної реалізації, за фіксованістю місця у слові, за рухливістю під час словотворення), де часокількісний і музичний (тонічний) принципи виконують допоміжну роль [194, с. 359]; *синтагматичний, чи тактовий*, – виділення найбільш значущого слова в синтагмі. Ю. Карпенко зазначає, що поділ фрази на синтагми залежить від намірів мовця, темпу мовлення, розуміння тексту, а «найвагомішим суперсегментним елементом, що виокремлює синтагму, є інтонація» [22, с. 55-56]; *фразовий* як виділення нової інформації, представленої в реченні певною синтагмою, що зреалізована на останньому слові, накладаючись на словесний наголос [199, с. 251]; *логічний* призначений для підкреслення найбільш важливого у відповідній мовній ситуації слова в реченні; *емфатичний* (як варіант логічного), що надає виділеному логічним наголосом слову емоційності й експресивності [22; 28; 194].

Отже, кожне слово (окрім односкладових) має наголос. Однак

трапляється, коли воно передає наголошеність попередньому (проклітика) чи наступному (енклітика) слову, що породжує явища атонації й дезакцентації. Проклітики й енклітики разом зі словами, що стоять поряд, утворюють такт або фонетичне слово [55, с. 104], що репрезентує себе у вигляді звукокомплексу, який об'єднаний одним наголосом.

Не викликає сумнівів важливість усвідомлення того факту, що наголос у процесі вивчення української мови є предметом засвоєння не тільки фонетики, а й морфології, характеризуючи наголошений склад у структурі певної морфеми. Студенти засвоюють терміни: кореневий, префіксальний, суфіксальний і флективний наголос, а здійснюючи акцентуаційний розбір слова – надосновний і флективний [28, с. 7]. Оволодіння теоретичними основами й практична робота допоможуть майбутнім учителям української мови переконатися в тому, що наголос є невід'ємною частиною інтонаційної мовної системи. Засвоєння правил наголошування, що здебільшого є усталеними й закріпленими у відповідних лексикографічних джерелах, – справа не одного дня. Аналіз сучасного стану сформованості ФСК студентів-філологів демонструє, що вони допускають помилки у процесі наголошування слів, використовують нетипові форми; відбиток накладають також і місцеві говори, тому слід говорити про дотримання акцентуаційних норм сучасної української літературної мови, що забезпечить інтенсивний мовленнєвий розвиток студента.

До нелінійних звукових одиниць учені уналежнюють інтонацію. У сучасній лінгвістиці трапляються суперечки щодо визначення поняття «інтонація», її співвіднесення з поняттям «просодія», а також відносно мінімальних одиниць, компонентів і функцій характеризуваного мовного явища. Беззастережно приймаючи дослідження науковців (А. Багмут, І. Борисюк, Г. Олійник), визначаємо інтонацію як «сукупність супрасегментних показників мовленнєвого потоку: наголосу (фразового та словесного), мелодики й тону, ритму, інтенсивності, тембру, паузації, – що перебуває в нерозривній єдності зі звуковим рівнем усного мовлення, служить засобом

прискорення інформаційного обміну, носієм впливовості та стратегічності комунікації» [6, с. 21]. Таке тлумачення інтонації як лінгвістичного явища переконує, що на інтонаційне оформлення мовного відрізка безпосередній вплив мають ритм і темп мовлення, паузи, сила голосу й тембр, а особливості використання зумовлюють його розгляд як об'єкта і фонетики, й синтаксису. Будучи повноправним структурним елементом речення, без якого його існування стає неможливим, інтонація служить для вираження граматичного значення й синтаксичного відношення.

Важливим компонентом інтонації є *мелодійність (мелодика)* – підвищення й зниження основного тону голосу, що «утворює тональний контур висловлювання та його частини» [199, с. 255]. Виконуючи комунікативну функцію, вона є засобом передавання думок і почуттів, від якої залежать логічна, емоційна, стилістична й ін. Мелодика забезпечує розрізнення речень за метою висловлювання; членування їх на синтагми; виділення вставних слів і речень, звертань, відокремлених зворотів тощо.

Інтонаційна структура фрази репрезентована як лінійна залежність, представлена низкою первісних фізичних ознак інтонації – частотою основного тону (перепади в тональній характеристиці фрази), інтенсивністю (є змінною ознакою, найяскравіше виявляється на початку речення) і тривалістю звучання (реалізація пауз) [6]. Отже, інтонація забезпечує структурну цілісність мовленнєвого висловлювання, є засобом його увиразнення, сприяє емоційному й стилістичному забарвленню текстів.

Високий рівень сформованості ФСК – це дотримання орфоепічних норм. Повністю погоджуємося з думкою Л. Спанатій, що «правила української орфоепії побудовані відповідно до основних закономірностей фонетичної системи української літературної мови. Вони охоплюють передусім її фонемний склад, відбивають звукові зміни в мовленнєвому потоці, регулюють вимову окремих звуків, звукосполучень у певних фонетичних позиціях, у різних граматичних формах, словах та групах слів» [191, с. 112]. Мовлення сучасної молоді, на жаль, не завжди відповідає загальноприйнятим

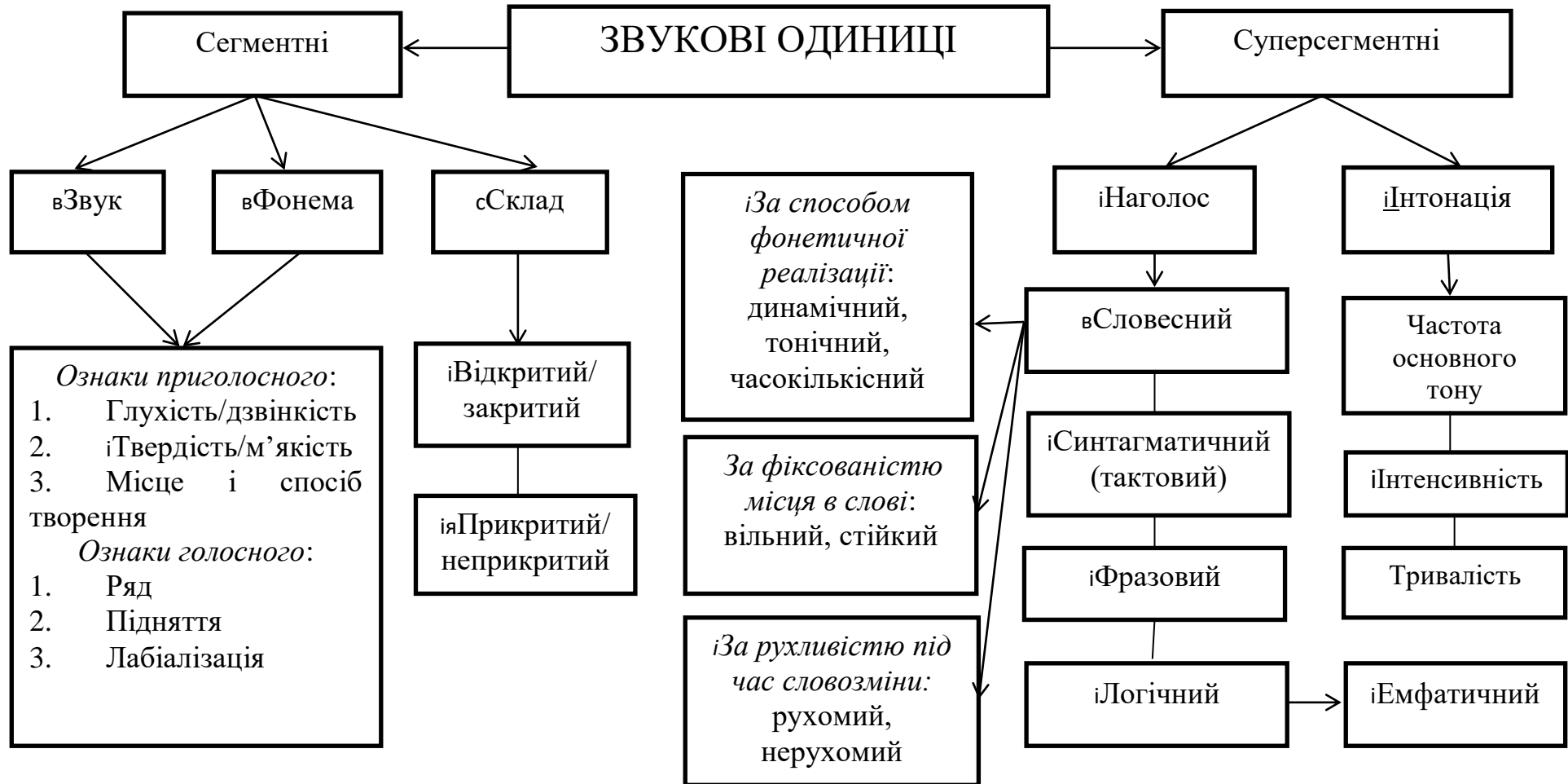
орфоепічним правилам. Основними причинами, на нашу думку, є низький рівень «спілкування» з найкращими зразками української та світової літератури, відсутність естетичного задоволення від читання книг; несформованість навичок користування довідковими джерелами, в яких прослідковано зміни у фонетичній системі, зокрема правила наголошування; інтерферентні явища в мовленні, спричинені білінгвізмом, вплив жаргонної лексики тощо. Мовна культура має стати орієнтиром для студентів, що забезпечить інтелектуальне зростання їх, авторитетну позицію як людини гідної, щоб із нею спілкувалися, дискутували й поважали.

Узаємозв'язок вихідних понять мовної площини ФСК продемонстровано в схемі 1. 2.

Мовленнєво-комунікативний компонент ФСК – це здатність майбутніх учителів української мови використовувати отримані знання на практиці. У результаті засвоєння теоретичної площини фонетики вони визначають роль фонетичних одиниць у житті суспільства загалом й у власній професійній діяльності зокрема; розуміють різницю між поняттями «звук» і «фонема»; володіють методами дослідження фонетики; записують тексти фонетичною й фонематичною транскрипціями; ознайомлюються з елементами історії фонетики й уміють коментувати їх; дотримуються орфоепічних норм у мовленні; стежать за правильною вимовою звуків відповідно до тієї позиції, яку вони займають у слові, синтагмі, фразі; виділяють й ідентифікують звуки, знають правила наголошування слів; безпомилково наголошують слова; вміють інтонаційно оформлювати висловлювання; аналізують власне мовлення й мовлення одногрупників (учнів) тощо; володіють навичками добирання тону, темпу мовлення відповідно до аудиторії й записувати партитуру тексту, встановлюють зв'язок фонетики з іншими розділами лінгвістики [169, с. 287-288].

Аналіз літератури, власний педагогічний досвід, проведений експеримент переконують, що формування ФСК майбутніх учителів української мови становить перший етап у системі ЛК.

Вихідні поняття ФСК



1. 2. 2. 2. Лексикологічна субкомпетентність

ЛСК – рівень оволодіння лексичними засобами української мови відповідно до ситуації мовлення, глибоке розуміння семантики слів, усвідомлене збагачення словникового складу й уміння застосовувати отримані знання на практиці відповідно до ситуації спілкування.

Мовний компонент ЛСК – оперування лексичною системою сучасної української літературної мови; тлумачення слова як магістральної одиниці лексики; розрізнення його поняття й значення, лексичного значення й граматичного значення слова; вибудовування ЛСП слів української мови; розуміння внутрішньосистемних зв'язків лексичних одиниць; користування фразеологічним багатством мови [169, с. 288].

Для формування ЛСК студента вихідними є поняття, отримані в школі. Відповідно до чинної програми з української мови [207] учні засвоюють основні завдання лексикології як науки, опановують групи слів за значенням, за походженням; за вживанням; написання слів, що увійшли в українську мову з інших мов; активну й пасивну лексику української мови; усвідомлюють поняття «лексична помилка», її різновиди та умовне позначення; з'ясовують місце фразеології в системі лексики української мови, її основну одиницю – фразеологізм, його лексичне значення, джерела виникнення й синтаксичну роль; працюють із тлумачним словником української мови, словником іншомовних слів, фразеологічним словником.

Основою формування ЛСК є з'ясування слова як центрального поняття лексики, що постійно перебуває в центрі мовознавчих студій. Учені розглядають його як найменшу самостійну одиницю мови, відокремленооформлювальну значеннєву одиницю мови, «яка зіставляється з пізнаним і вичленованим окремим елементом дійсності (предметом, явищем, ознакою, процесом, відношенням та ін.) й основною функцією якої є позначення, знакова репрезентація цього елемента – його називання або його вираження» [208, с. 565]; структура, що «складається з одиниць ієрархізованих між собою рівнів мови {...}, його семантика залежить від системи граматичних

категорій мови, в координатах яких воно опиняється, маючи завершену морфологічну будову» [72, с. 8]. Слово специфічно втілене у звукокомплексі певної мови, займаючи місце після морфеми.

Лінгвістичне обґрунтування роботи зі словом як однієї з основних одиниць мови знаходимо в дослідженнях мовознавців (І. Білодід [195], О. Бондар [22], В. Виноградов [30], А. Грищенко [200], Л. Мацько [200], М. Микитин-Друженець [22], М. Плющ [200], О. Селіванова [178], Л. Спанатій [191], Ю. Карпенко [22] та ін.), які значну увагу приділяють розкриттю системних відношень у лексиці, розглядаючи слово як предмет вивчення у зв'язках і відношеннях з іншими словами.

Аналіз наукових джерел переконує, що важливими й загальними ознаками слова є його виділюваність як мінімальної самостійної одиниці мови й відтворюваність, які відрізняють його від інших мовних одиниць. Лінгвісти звертають увагу, що «ознака виділюваності відрізняє слово від морфеми і фонему, які поза словом не виступають. На відміну від словосполучення і речення, слово характеризується і такою ознакою, як відтворюваність. Якщо словосполучення і речення будується заново, то слово в процесі мовлення заново не твориться, а відтворюється таким, яким воно вживається в інших словосполученнях і реченнях, тобто таким, яким воно взагалі виступає в мові на певному синхронічному рівні її розвитку» [195, с. 11]. А. Грищенко висловлює думку про двобічну сутність слова, яке «на відміну від морфеми виступає у структурі мови тією мінімальною одиницею, яка здатна виражати значення самостійно, вільно відтворюватись у мовленні (усному, писемному), виступаючи структурною одиницею у межах речення на синтаксичному рівні» [200, с. 99]. Заслуговують на увагу розвідки Ю. Карпенка, який виокремлює ознаки слова: *самостійність*, оскільки воно змінює своє місце в реченні, його легко відтворити; *формальну цілісність*, що полягає у фонетичному та граматичному оформленні, непроникності слова; *ідіоматичність* визначає довільність зв'язку звучання зі значенням [84, с. 183]. Такі факти переконують студента в тому, що мовні одиниці тісно пов'язані зі словом, адже процес

реалізації звуків відбувається у слові, афікси функціують у його межах, і вибудовування словосполучень і речень відбувається за допомогою слів.

Основною функцією слова є номінативна, що полягає у виборі з кількох ознак найбільш точної, що відповідає певним історичним умовам виникнення. У лінгвістиці розрізняють два типи найменувань: первинні й вторинні. Первинні номінації можуть бути абсолютно первинними й відносно первинними. Перша група об'єднує слова, що є непохідними і спеціально створені для конкретного випадку (терміни). Друга група – це слова, що мають семантичну природу, а її «основою є встановлення у свідомості мовця певних відношень між уже зафіксованим у номінативному складі мови елементом дійсності і тим, що тільки фіксується» [22, с. 203], переносячи назву відомої реалії на новопізнану. Вторинні ж номінації дають назву об'єктам шляхом її перенесення з іншого об'єкта. У процесі розвитку мови слова можуть утворювати номінативно-вивідні значення слів, що безпосередньо пов'язані з первинним, оскільки «виникнення їх на основі існуючого слова для позначення нового поняття зовсім не випадкове, а завжди певною мірою мотивоване» [195, с. 28]. Такі номінативні трансформації слова забезпечують процес більш повного відтворення дійсності засобами мови.

Указуючи на певну реалію, слово є знаком, що репрезентоване як двобічна одиниця, де зовнішній його бік – звукова форма, а внутрішній – значення слова. О. Пономарів наголошує, що «без зовнішньої оболонки слово не може бути почуте, без внутрішнього наповнення воно буде незрозумілим» [202, с. 46], а отже, слово – синтез єдності форми й змісту, що становить довільний зв'язок.

Назва слова виникає на ґрунті здатності людського мислення до абстрагування, яке є «відокремленою від інших і закріпленою у понятті властивістю предмета» [150, с. 7], що спричинило утворення поняття, яке в психології витлумачено як «логічна форма мислення, в якій відображаються загальні, істотні і відмінні ознаки предметів і явищ дійсності, ⟨...⟩ є результатом пізнання людьми певних об'єктів, який утворився в процесі

суспільно-історичного розвитку і закріпився за допомогою слова» [Там само, с. 256]. Поняття ніколи не існує за межами слова: воно завжди закріплене, виражене, кристалізоване, зреалізоване й змінне в слові як мовній категорії. Саме ж слово не визначено звуковим комплексом, назвою предмета чи явища, а співвіднесено з поняттям про них. Поняття – категорія логіки, а слово – категорія лінгвістики, зв'язок між ними «встановлюється у процесі спільної діяльності людей, тому слова приблизно однаково розуміються всіма членами мовного колективу» [199, с. 27]. Нам імпонує думка авторів підручника «Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія», що «поняття не існують кожне само по собі, ізольовано одне від одного, вони становлять певну систему понять, тому й мовні одиниці, слова, які є для них зовнішнім виявом, у яких вони знаходять об'єктивну матеріалізацію, теж становлять складну систему значень, індивідуальну й своєрідну в кожній мові» [195, с. 16], будучи елементом значення слова, однак не обов'язково єдиним; на відміну від значення, не має емоційно-експресивного забарвлення.

Значення слова, за дослідженнями О. Бондара, сформульовано на певних засадах, до яких учений уналежнює: *графічну* – послідовність написаних знаків; *фонетичну* – сукупність складів, об'єднану наголосом; *структурну* – звукова послідовність; *морфологічну* – носій морфологічного значення; *синтаксичну* – потенційний мінімум речення; *семантичну* – позначення поняття; *психолінгвістичну* – мовна одиниця, збережена й відтворена людиною [22, с. 200]. Будучи мовною реальністю, слово називає все, що оточує людину: від конкретних предметів до явищ суспільного життя; воно інформує й допомагає організувати процес комунікації, а також дозволяє виявити почуття.

Учений також виокреслює підходи до розуміння значення слова: *аналітичний, або референційний* – узаємозв'язок між словом, поняттями й елементами дійсності, виражений звуковою формою (лексичне значення слова, лексична семантика); *функційний*, обмежуючись сферою мови, досліджує значення слова в реченні, сполучуваність з іншими словами, тобто функціонування в контексті; *операційний* з'ясовує значення слова як засобу

спілкування; *діяльнісно-антропоцентричний* репрезентує слово як трансформовану форму людської діяльності, встановлюючи тісний узаємозв'язок між словом і концептуальною сферою людини [Там само, с. 206-208]. Підходи взаємодіють, узаємодоповнюються, переконуючи, що слово – це зв'язок фонетичних, семантичних і граматичних ознак, які своєрідні для носіїв певної мови й залежать від сприйняття ними реального світу.

Не всі слова означають поняття (службові частини мови, вигуки, звуконаслідування, а також певною мірою числівники, займенники і власні назви), однак усі слова, репрезентуючи реалії навколишнього світу, мають значення, за яким їх розподілено на три групи: слова повнозначні (самостійні) слова, неповнозначні (службові) й вигуки та звуконаслідувальні слова. На цій підставі виокремлено поняття «семантичне поле слова» – «парадигматичне об'єднання лексичних одиниць певної частини мови за спільністю інтегрального компонента значення (архісеми)» [178, с. 327], з якою студенти знайомляться вперше. Слова, що належать до одного семантичного поля й об'єднані семантико-структурними особливостями, становлять внутрішньо неподільну частину словника.

Для ЛСП характерні певні ознаки, до яких учені уналежнюють: *присутність*: слово зрозуміле лише в системі інших слів досліджуваного ЛСП; *безперервність*: узаємопов'язаність усіх слів ЛСП; *цілісність*: слова всеохопно змальовують МКС певної спільноти; *історичність*: межі ЛСП, маючи історичний характер, постійно змінні [22, с. 221].

Студенти переконуються, що розподіл слів за ЛСП, де кожна одиниця займає відповідне місце поля на основі подібності змісту чи асоціації, є одним із виявів системності мови. Одиниці одного ЛСП окреслюють предметну, понятійну чи функційну схожість позначуваних явищ, а між різними ЛСП існує тісний узаємозв'язок [173, с. 194].

Елементарним семантичним полем (мікрополем) є лексико-семантична група (далі ЛСГ – *Л. Р.*) – «група слів однієї частини мови, об'єднаних одним словом-ідентифікатором або стійким словосполученням, значення якого

повністю входить у значення інших слів групи і яке може замінити інші слова у деяких контекстах» [199, с. 20]. У межах ЛСГ учені виокремлюють найменші парадигматичні сукупності лексем, основою яких є відношення гіпонімії, партитативності, еквонімії, синонімії, антонімії та конверсії.

Реальний зміст слова репрезентує його *лексичне значення* – «предметно-речовий зміст, оформлений за законами граматики певної мови, який є елементом загальної семантичної системи словника цієї мови» [30, с. 10], що реалізоване в контексті у вільному словосполученні з іншими словами й постає мовним відображенням об'єкта. Лексичне значення слова зумовлене позамовними й суто мовними чинниками. Позамовні – предметно-понятійне співвіднесення слова з об'єктивною дійсністю і його емоційно-експресивне забарвлення, а суто мовні фактори визначають залежність лексичного значення слова від місця в стилістичній системі мови, здатність поєднуватися з певним колом слів й утворювати словотвірні зв'язки. У структурі лексичного значення слова, наділеного семантикою, прагматикою, синтактикою, О. Гапченко виділяє чотири аспекти: *сигніфікативний* (власне семантичний), що є ядром лексичного значення й представляє собою специфічно мовне відображення навколишньої дійсності; *денотативний*, за якого лексичне значення – це результат людського пізнання й діяльності; *структурний* визначає місце лексичної одиниці в загальній мовній системі; *прагматичний* має на меті з'ясування емоційно-експресивної оцінки лексичного значення слова [199, с. 32-33].

Студент засвоює, що для визначення лексичного значення слова потрібно дослідити його предметно-речовинний і понятійно-логічний зміст; прослідкувати, які реалії воно репрезентує, а також їхній зв'язок із реаліями навколишнього світу; обґрунтувати специфічну ознаку, що дозволяє виділити лексичне значення характеризуваного слова з низки інших.

Однак повнозначні слова мають ще й *граматичне значення* як «абстрагований зміст лексичної одиниці, зумовлений її формальною організацією, яка дає змогу віднести слово до певного граматичного класу – частини мови» [178, с. 106], що знаходить свій вияв у граматиці. У лінгвістиці

план вираження слова – це лексема як «самостійна смислова одиниця, що розглядається в мовознавстві в усій сукупності своїх форм і значень» [27, с. 611]. План змісту – семема як «одиниця мовного змісту, співвідносна з морфемою» [Там само, с. 1305], що зреалізована в мовленні (тексті) й може мати два й більше значень. Таке зіставлення вираження і змісту слова породжує явище моносемії та полісемії. Між лексичним і граматичним значенням установлюється тісний узаємозв'язок, оскільки повна семантична картина слова – це єдність графічної форми й плану змісту.

У процесі вивчення лексикології студенти засвоюють, що вона є системою, а її елементи пов'язані зв'язками: *внутріслівними*, які сформовані як смислова структура й виражають зв'язки між значеннями одного й того ж слова; *парадигматичними*, основою яких є формальна чи семантична подібність слів, їх узаємозалежність у системі мови, й *синтагматичними*, в основі яких – закономірності сполучуваності слів у словосполученнях і реченнях [191, с. 205]. Отже, лексика є динамічною системою, оскільки її компоненти-слова відбивають постійні зміни в житті суспільства. Маючи велику кількість пов'язаних між собою різними відношеннями елементів, вона репрезентує складну мовну ієрархію.

У межах засвоєння лексикології української мови студенти опановують фразеологію – «розділ мовознавства, що вивчає сталі звороти мови» [202, с. 93], а її предметом є «стійкі словосполучення двох і більше слів, що створюють семантичну цілісність і відтворюються в процесі мовлення як готові словесні формули» [195, с. 334], основою лексичного значення яких є первинний образ, асоціація, що виникає у свідомості носія мови.

Одиницею фразеологічного рівня мови є фразеологізм, якому властиві такі ознаки: *нарізнооформленість* (вираження значення сполученням слів); *семантична нерозкладність* (не ділиться на окремі слова); *метафоричність* (слова, в основному, вжито в переносному значенні); *відтворюваність* (існування в готовому вигляді); *слабка формальна варіативність* (притаманність усталеного порядку слів) [199; 200].

З'ясування й розуміння визначених ознак уможливорює розуміння того, що засвоєння фразеологічних одиниць (фразеологічні зрощення, фразеологічні

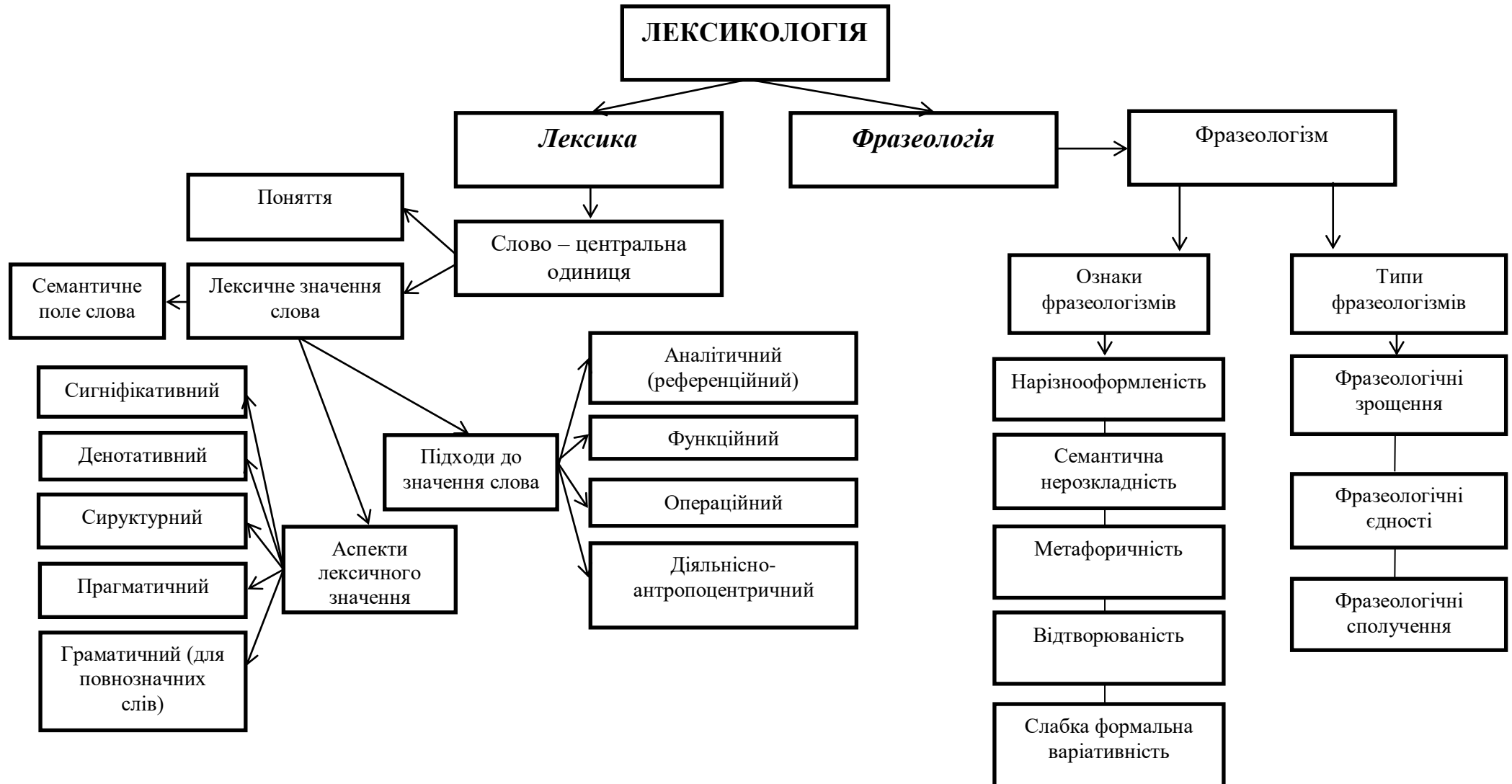
єдності, фразеологічні сполучення) – це розмежування їхніх спільних і відмінних ознак зі словом, оскільки, подібно до нього вони називають повне поняття, однак є більш конкретними й емоційно-забарвленими, а на відміну від речення, речення-фразеологізм має чітку незмінно стабільну структуру.

Узаємозв'язок вихідних понять мовної площини ЛСК продемонстровано в схемі 1. 3.

Мовленнєво-комунікативний компонент ЛСК – це здатність майбутніх учителів української мови використовувати отримані знання з лексикології і фразеології на практиці. У результаті засвоєння теоретичної площини лексикології студент з'ясовує поняття «слово» як її центральну одиницю й визначає його роль як засобу найменування конкретних і абстрактних предметів навколишньої дійсності; встановлює співвідношення між поняттями «значення», «поняття», «лексичне значення слова», «граматичне значення слова», «лексема», «сема»; вибудовує ЛСП як об'єднання лексичних одиниць певної частини мови; окреслює системні зв'язки (паронімічні, омонімічні, синонімічні, антонімічні); формулює принципи формування багатозначності слів, розвиваючи вміння використовувати їх, збагачуючи власний тезаурус; демонструє свідоме вміння використовувати слова з прямим і переносним значенням (метафора, метонімія, синекдоха) з метою відшліфування мовлення, що, безперечно, сприятиме збереженню ошатності й неповторності української мови; студіює лінгвістичну природу синонімії й принципи вибудовування синонімічного ряду; визначає відмінності між омонімами й багатозначними словами на основі дослідження лінгвістичної суті омофонів, омографів, омоформ; розкриває можливості слів активного й пасивного словникового запасу, неологізмів, з'ясовуючи причини появи нових й історичні передумови «повернення» низки застарілих слів у розряд активної лексики; аналізує функційні особливості діалектної лексики та її співвідношення з літературно-нормативною; встановлює роль і місце іншомовних слів; демонструє вміння використовувати фразеологічні одиниці у власному мовленні; послуговується різними типами словників [169, с. 288-289].

Схема 1. 3

Вихідні поняття ЛСК



1. 2. 2. 3. Граматична субкомпетентність

ГСК – рівень оволодіння граматичною системою мови (морфемна будова слів; види морфем, способи словотвору; морфологічна й синтаксична структура сучасної української літературної мови); оперування термінологічним апаратом, уміння застосовувати отримані знання в практичній діяльності.

Мовний компонент ГСК – оволодіння лінгвістичними основами словотвору, морфеміки, морфології й синтаксису як елементів граматики сучасної української літературної мови, що полягає в з'ясуванні морфемної будови слів; словотвірного рівня мовної системи; принципів виділення частин мови і їх функційної ролі; характеристиці типів і форм синтаксичних зв'язків, різновидів семантико-синтаксичних відношень [169, с. 289].

ГраMATика синтезує отримані на попередніх курсах знання студента з фонетики й лексики. Майбутні учителі української мови усвідомлюють, що звуки й слова в мові не є тим елементом, за допомогою якого людина може обмінюватися й передавати інформацію. Слово, його форма «визначається обов'язковими правилами, закономірностями видозміни їх внутрішньої структури і сполучуваності у межах комунікативних одиниць – різнотипних речень» [33, с. 32], що й формує граматичний рівень української мови. М. Кочерган доводить, що «оскільки граMATика має узагальнюючий характер, то в ній найяскравіше виявляються найбільш суттєві риси структури мови» [93, с. 263]. Цілком переконливим є той факт, що саме граMATика покликана організувати й надати певної форми словам, пов'язуючи їх у словосполучення й речення відповідно до встановлених канонів сучасної української літературної мови.

Термін *граматика* в науковій літературі витлумачено як:

- 1) будова мови;
- 2) розділ мовознавства, що вивчає граматичну будову мови – систему морфологічних категорій і форм слів різних частин мови, синтаксичних категорій, словосполучень і речень та способи словотворення [201, с. 4].

Досліджуючи й описуючи особливості творення слів, їхнє граматичне значення й засоби поєднання в речення, вона є структурною підвалиною мови, без якої слова, словосполучення, речення й висловлювання не можуть бути утворені.

Грамматика тісно об'єднує морфеміку, словотвір, морфологію, синтаксис, що становлять підсистеми або рівні граматичної її будови. Такий погляд висловлює В. Горпинич, доводячи, що зв'язок між ними «сформувався на базі двобічного характеру їх одиниць і високого рівня абстракції в словотворі, морфології й синтаксисі» [46, с. 12]. Суголосною є думка авторів підручника «Сучасна українська літературна мова. Морфологія», що «на рівні морфології оформляються слова як номінативні одиниці мови, а на рівні синтаксису будуються словосполучення та речення як комунікативні одиниці мови, що служать безпосереднім засобом мислення й волевиявлення людини (...). Система морфем (...) виявляється в мові посередньо в словах і словоформах» [196, с. 7]. Переконаливо доводять тісну взаємозалежність підсистем граматики І. Вихованець, К. Городенська, з'ясовуючи, що в словотворі похідні слова диференційовано за частинами мови, сформовано в певних семантико-синтаксичних позиціях речення. Повністю погоджуємося з думкою вчених про тісний зв'язок морфології й синтаксису, адже саме синтаксис виконує кардинальну роль у «функціональній спеціалізації морфологічних і словотвірних явищ», а морфологія, виступаючи у вигляді техніки для синтаксису, підпорядковується йому, «закріплює у граматичних формах опорні пункти взаємодії двох граматичних рівнів. Морфологічні ознаки, згруповані у слові, (...) у синтаксичній структурі української мови розчленовуються на явища, спрямовані на речення в цілому як основну синтаксичну одиницю, на явища, закріплені в мінімальній синтаксичній одиниці (слові)» [32, с. 42]. Для студента важливо усвідомити таку взаємозалежність морфології й синтаксису, осмислити, що всі зміни слів, досліджені в морфології, протікають у синтаксичній площині, а засвоєння

морфології у шкільному курсі мови вибудовано на синтаксичній основі, й навпаки, синтаксису на морфологічній.

У теоретичних розвідках науковців [68; 93; 142; 196] з'ясовано, що в граматиці магістральним є вчення про *граматичне значення* як «абстрактні значення, що супроводять лексичне значення повнозначного слова в конкретному випадку його вживання, зміст якого виражає різні відношення слова», *граматичну форму слова*, що представляє собою «сукупність граматичних значень і відповідних засобів вираження їх у конкретному випадку вживання слова» й *граматичну категорію* як одну «з мовних категорій найвищого рівня абстракції, що трактується як система взаємопротиставлених рядів граматичних форм слова, об'єднаних однорідними значеннями» [142, с. 70-73]. Таке трактування поняття «граматичне значення» переконує, що основою мовної організації є потенційні видозміни слова в певних умовах його вживання через афікси, чергування голосних і приголосних, словопорядок, суплетивізм, службові слова, зміна наголосу, синтаксичний зв'язок тощо. Воно є набагато ширшим, більш абстрактним, ніж лексичне, будучи «субстратом, підосною існування відповідного граматичного значення» [196, с. 8], має індивідуальний характер і суттєві відмінності від лексичного, що визначено: а) відношенням до слова й будови мови, бо не можна використати слова без урахування властивих йому граматичних значень; б) характером узагальнення властивостей слів; в) відношенням до мислення й об'єктивної дійсності, оскільки не має зв'язку з позамовним референтом; г) способом вираження, яке є регулярне (стандартне) [93, с. 264-265]. Граматичне значення є нерозривним із граматичною формою, оскільки перше зумовлює зміну другого, а одне й теж граматичне значення може мати певні граматичні форми, що поділено на: а) морфологічні – видозміни повнозначного слова, що визначають способи його поєднання з іншими словами; б) синтаксичні – можливість вираження типів поєднання слів [196, с. 9]. Будучи узагальненим поняттям, граматичні категорії (морфологічні й синтаксичні) поєднують в одне ціле кореляційні за змістом і способом вираження граматичні значення [33, с. 36], відображаючи діалектичну

систему мовної дійсності слів [196, с. 12]. Проведені розвідки переконують, що підґрунтям для формування ГСК є з граматичні поняття й засоби вираження граматичних категорій, з'ясування природи граматичного значення, граматичної форми й граматичної категорії, вміння правильно вживати граматичні явища у власному мовленні, розуміння слова не тільки в межах лексики, а й морфології (граматичні категорії, значення і форми частин мови), і в синтаксисі (член словосполучення чи речення).

Відповідно до чинної програми у шкільному курсі української мови учні вивчають розділ «Словотвір. Орфографія», з'ясовуючи питання: змінювання й творення слів, твірне слово, основні способи словотворення (префіксальний, суфіксальний, префіксально-суфіксальний, безафіксний, складання основ, аббревіатура, перехід з однієї частини мови в іншу); словотвірний ланцюжок, словотвірний розбір слова; зміни приголосних у процесі творення слів; складні слова, їх правопис; складноскорочені слова, їх правопис. У процесі вивчення морфології учні повторюють вивчене у початковій школі про самостійні частини мови; усвідомлюють поняття «граматична помилка» та умовне її позначення. Основою для засвоєння синтаксису є отримані раніше знання, що передбачають розгляд питань про словосполучення, його будову й види, засоби вираження головного слова; види речень, граматичну помилку та її умовне позначення [207]. Такі знання закладають підвалини ГСК.

У ЗВО майбутні вчителі української мови усвідомлюють, що лексичні, словотвірні та граматичні значення слова виявляються й формуються за допомогою морфем, а отже, морфемна будова слів різних частин мови також є предметом студіювання. Оскільки граматику використовує наукові абстракції, то вираженням її є морфема, яку вчені розглядають як «моно- або поліфонемну найменшу неподільну значеннєву частину слова» [196, с. 19], що «оформляє слова, вказуючи на відношення між предметами і явищами» [32, с. 10], й морф «як конкретний вияв морфем в слові або слово в сукупності його словоформ і конкретна презентація словоформ певної функції на синтаксичному рівні» [142, с. 5]. Види морфем, класифікацію їх відповідно до функцій, що вони

виконують, морфемний склад слова й способи сполучуваності, зміни в морфемних структурах вивчає морфеміка.

Інтерес для нашого дослідження представляють студіювання М. Кочергана про морфему як двобічну одиницю мови, якій властиве варіювання в плані вираження й змісту, реалізуючись як аломорф – «певна сукупність варіантів, тобто є абстрактною одиницею, інваріантом, мовною одиницею» [93, с. 276], що зазнав фонетичних змін під впливом сусідніх морфем чи структурою слова й виступає лінійною одиницею. Такої ж думки дотримується С. Дорошенко, додаючи, що морфема «не виступає самостійною одиницею, яка автономно передає значення» [55, с. 196], а набуває його тільки в сполученні з іншими морфемами. І. Вихованець, К. Городенська, з'ясовуючи ознаки слова як значущої частини, наголошують, що воно, характеризуючись формальною й семантичною членованістю, як правило, має у своєму складі хоча б дві морфеми, а це дає всі підстави назвати морфологічне слово «морфологічною одиницею-конструкцією» [32, с. 10], до складу якої входять корінь як носій лексичного значення й афікси (префікс, постфікс, суфікс, флексія, інтерфікс) або аналітичні морфеми (сегментний рівень) і наголос (супрасегментний рівень).

Для формування ГСК студента-філолога, безумовно, важливим є окреслення типів значень морфем, до яких учені уналежнюють: *речове (лексичне)*, в основі якого – відображення дійсності, сформульоване поняття; *дериваційне значення*, що є уточненням до основного, доповнюючи його; *реляційне значення*, що є граматичним і встановлює відношення між словами в реченні [93, с. 276]. Предметне значення слова виражає коренева морфема, а засобами конкретизації, уточнення й видозміни, тобто дериваційного значення є афікси, що забезпечують чітке розуміння його. Носієм реляційного значення є флексія (рідше префікси чи суфікси), основне призначення якої вказувати на відношення між словами в словосполученні й реченні, а відповідна зміна флексії призводить до зміни реляційного значення. Дериваційне й реляційне

значення, на відміну від речового, існувати самотійно не можуть, а релятивне не залежить від предметного.

Поряд із коренем лексичне значення слова виражає його основа, яка є незмінною, сталою [68, с. 190] й залишається в результаті «відкидання афіксів з граматичним значенням» [142, с. 16], виступає опозиційно до словозмінних морфем, організовуючи в парадигму сукупність словоформ слова. Заслуговує на увагу думка В. Бойко й Л. Давиденко, що «основа слова повторюється в усіх його словоформах, але не має ні його завершеності, ні його оформленості, тобто існує як частина цілого» [21, с. 17]. Важливим для студента є ознайомлення з видами основ: за морфологічним складом (коренева, афіксальна), за семантико-словотвірними зв'язками (непохідна, похідна), за виявом у споріднених словах (вільна, зв'язана). Розуміння ролі основи і флексії дозволяє осягнути складну діалектичну їх єдність як постійного й незмінного носія лексичного значення й змінної його частини, для якої характерною є функційна відмінність між словоформами.

Дослідження законів творення слів за допомогою морфологічних способів стає предметом вивчення словотвору, який у сучасній лінгвістиці розглянуто і як частина морфології поряд із формотворенням та словозміною, і як окремий розділ граматики, що розвивається разом із морфологією й синтаксисом [55, с. 220]. Пріоритетним наразі є другий погляд, за яким учені виділяють його як окремий розділ науки про мову, тісно пов'язаний із лексикою й граматику. Об'єктом словотвору, як доводять дослідження І. Вихованця, К. Городенської й А. Грищенка, є «словотвірний рівень мовної системи, який має міжрівневий характер, тому, що його одиниці (словотворчі ресурси) є водночас одиницями інших мовних рівнів» [33, с. 6]. До словотвірних одиниць учені відносять *морфему, словоформу, слово й словосполучення*, а вихідними поняттями є *похідне слово*, «значення якого «мотивується через семантико-словотвірні зв'язки з іншими словами того самого кореня» [200, с. 257], *твірна (словотвірна) основа*, якою називають «частину слова, до якої приєднуються морфемі, за допомогою яких

утворюється похідне слово» [21, с. 23] і *словотвірний формант* – «морфема чи кілька морфем, що відрізняють похідну основу від твірної» [178, с. 672]. Твірна основа є спільною частиною первинного й похідного слів, адже «завжди виконує для похідного роль мотиватора» [142, с. 22]. Основною одиницею класифікації похідних слів є *словотвірний тип* як «модель похідних слів, що належать до однієї частини мови і характеризуються певними словотвірними ознаками» [Там само, с. 27].

Способи словотворення як лінгвістичне поняття репрезентують шляхи й способи творення нових слів за допомогою словотвірних засобів, які за роллю в процесі деривації представлено двома групами: *основні словотворчі форманти* (афікси: суфікс, префікс, флексія, інтерфікс, конфікс, постфікс) й допоміжні словотворчі засоби (морфонологічні явища: чергування фонем, зміна місця наголосу, накладання фонем тощо). Аналіз наукових джерел [32; 68; 142; 196] дає змогу стверджувати, що в сучасній українській літературній мові виокремлено *морфологічні* (афіксація, словоскладання й основоскладання, аббревіація) й *неморфологічні* (морфолого-синтаксичний, лексико-синтаксичний, лексико-семантичний) способи творення слів. Засвоєння особливостей сучасного словотвору вибудовує систему опанування орфографічних правил, основою яких є морфологічний принцип; забезпечує свідоме сприйняття семантики слова й збагачення тезаурусу сучасного студента; створює передумови для успішного засвоєння частин мови та їхніх форм, установленню зв'язків між словами в словосполученні й реченні, сприяє розумінню стилістичних функцій морфологічних засобів.

Наступний етап формування ГСК – засвоєння морфології, яка, на думку І. Вихованця й К. Городенської, має відношення як до значенневих, так і до сполучуваних властивостей словоформ. Учені констатують, що «відмінність між морфологією і словотвором полягає в тому, що морфологічні одиниці-слова звичайно структурує флексія, а словотвірні явища – інші типи морфем (суфікси, префікси, постфікси тощо), (...) морфологічні значення у словоформах обов'язкові й регулярні, тоді як словотвірним значенням така

ознака не притаманна» [32]. Наведені факти свідчать, що морфологія, з одного боку, прилягає до словотвору, змістовою частиною якого є морфеми, а з іншого – до синтаксису, структура якого репрезентована реченнями й словосполученнями.

Виокремлення частин мови в лінгвістиці підпорядковано гомогенній (розподіл частин мови за одним критерієм) і гетерогенній (за кількома критеріями) класифікаціям. Традиційно виокреслено три критерії поділу слів на частини мови: лексико-семантичний, морфологічний і синтаксичний, однак і досі суперечливою є проблема їх ієрархії й прерогативного принципу [142, с. 75]. Здійснюючи характеристику структурно-семантичних типів слів, В. Виноградов спирається на відмінності: а) синтаксичні функції в структурі речення, що вони виконують; б) морфологічної будови слів і їх форм; в) речових (лексичних) значень; г) у способах відображення дійсності; д) у природі пов'язаних із частиною мови співвідносних і супідрядних граматичних категорій [31, с. 76], висувуючи на перший план саме синтаксичний критерій. На відміну від нього, І. Вихованець, К. Городенська на перший план виводять семантичний критерій, що оперує семантичними чинниками, на основі яких сформовано морфологічні й синтаксичні ознаки слів. Учені розглядають його у трьох площинах: а) найменування, позначення об'єктів довкілля; б) лексичне значення слова; в) категорійне значення частин мови [32, с. 15]. В. Горпинич зазначає, що оскільки за допомогою значень суфіксів і флексій до певної частини мови не може бути віднесено низку слів, категоріальне значення яких створено на основі кореневої семантики (незмінювані слова, дієприкметники, дієприслівники, кількісні числівники, субстантивовані прикметники, питальні, заперечні, неозначені займенники), то семантичний принцип не є всеохопним. Морфологічний принцип є допоміжним і його використання характерне для класифікації слів, яким властиві флексії. І лише за допомогою синтаксичного принципу, ураховуючи синтаксичну функцію слова в реченні, а саме конкретну позицію слова в реченні, найповніше може бути здійснено поділ слів на частини мови. При цьому науковець наголошує, що «сучасна класифікація

частин мови є наслідком компромісу між синтаксичним, семантичним і морфологічним принципами» [46, с. 23-24]. Таке ж бачення проблеми пропонує М. Плющ, вважаючи правомірним визначення першорядної ролі синтаксичного критерію, оскільки «синтаксична спеціалізація кожного лексико-граматичного класу зумовлює морфологічну організацію слів: системи морфологічних категорій, засобів вираження граматичних значень, системи словозміни, специфіку морфемної будови, а для похідних слів – і способів словотворення» [142, с. 76]. Ми беззаперечно приймаємо такі думки науковців і вважаємо за потрібне глибоке студіювання всіх точок зору в сучасному мовознавстві.

Засвоюючи поняття «частини мови», студенти усвідомлюють особливості морфологічного складу сучасної української літературної мови. Слова кожного класу представлено власною системою парадигм. У цьому ракурсі слушною є думка І. Вихованця, що «парадигми слів однієї частини мови виявляють однакову внутрішню організацію, однакове флексійне структурування типів відмінювання і дієвідмінювання, нерідко вирізняються однотипними акцентними і морфологічними характеристиками» [32, с. 40], а морфологічна парадигма загалом охоплює сукупність усіх форм граматичних значень конкретної лексеми, будучи тісно пов'язана з граматичними категоріями кожної частини мови.

У ЗВО студент засвоює, що функціонування мовних одиниць, що забезпечують комунікацію особистості, віддає в системі граматики української мови центральне місце синтаксису, що «вивчає будову словосполучень і речень, процеси породження мовлення: зв'язки слів, словоформ у словосполученні й у реченні та зв'язки і порядок частин тексту» [201, с. 311]. Його осмислення, за дослідженнями О. Караман, дає змогу простежити тісний зв'язок мови з мисленням людини (мова є засобом формування, формулювання, вираження й повідомлення думки й різних почуттів), мови й мовлення («мови в роботі») [82, с. 25]. С. Дорошенко переконує, що синтаксис протиставлено морфології, оскільки слова, що згруповані в частини мови, формуючи граматичні форми, вступають у синтаксичні зв'язки, диктуючи «синтаксису той

чи той їх морфологічний вибір» [55, с. 229]. Автори підручника «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис» наголошують, що «визначення предмета синтаксису як одного з двох розділів граматики неможливе без визначення предмета другого – морфології, ⟨...⟩ за передумову визначення предметів морфології і синтаксису можна було б прийняти загальне визначення предмета граматики» [197, с. 8]. Н. Гуйванюк, М. Кобилянська, І. Слинсько акцентують увагу, що синтаксис, будучи суміжним із морфологією, також тісно пов'язаний з іншими мовними розділами: з лексикою, оскільки семантична структура речення залежить від лексичного складу, а значення слова можна повністю розкрити лише в реченні; з фонетикою, зокрема особливості наголосу, інтонації [187, с. 17]. Це дає підстави стверджувати, що синтаксис є завершальною ланкою загальної мовної структури, об'єднуючи всі мовні рівні, а утворене за законами фонетики слово з його лексичним значенням, морфемною структурою й системою парадигм вступає у зв'язки з іншими словами й продукує словосполучення, речення, текст.

Предметом синтаксису, за визначенням К. Шульжука, є система синтаксичних одиниць, їхня структура й семантика, синтаксичні зв'язки й семантико-синтаксичні відношення, а об'єктом – мінімімальні синтаксичні одиниці [223, с. 8], до яких уналежнено:

- *словоформу* (член речення) – мінімальну синтаксичну одиницю, компонент, що бере участь в організації словосполучення й речення;
- *словосполучення*, що займає вищий ступінь у порівнянні зі словоформою. не виступає самостійною одиницею спілкування й у складі речення виражає синтаксичні відношення;
- *речення* як основну граматичну структуру, в якій відбувається творення думки й здійснюється мовленнєве взаєморозуміння між людьми;
- *складне синтаксичне ціле* (текст), у якому узгоджуються смисловий зв'язок і синтаксична організація [16; 55; 201]. Вони, будучи взаємопов'язаними й узаємозумовленими, є компонентами частин мови і форм

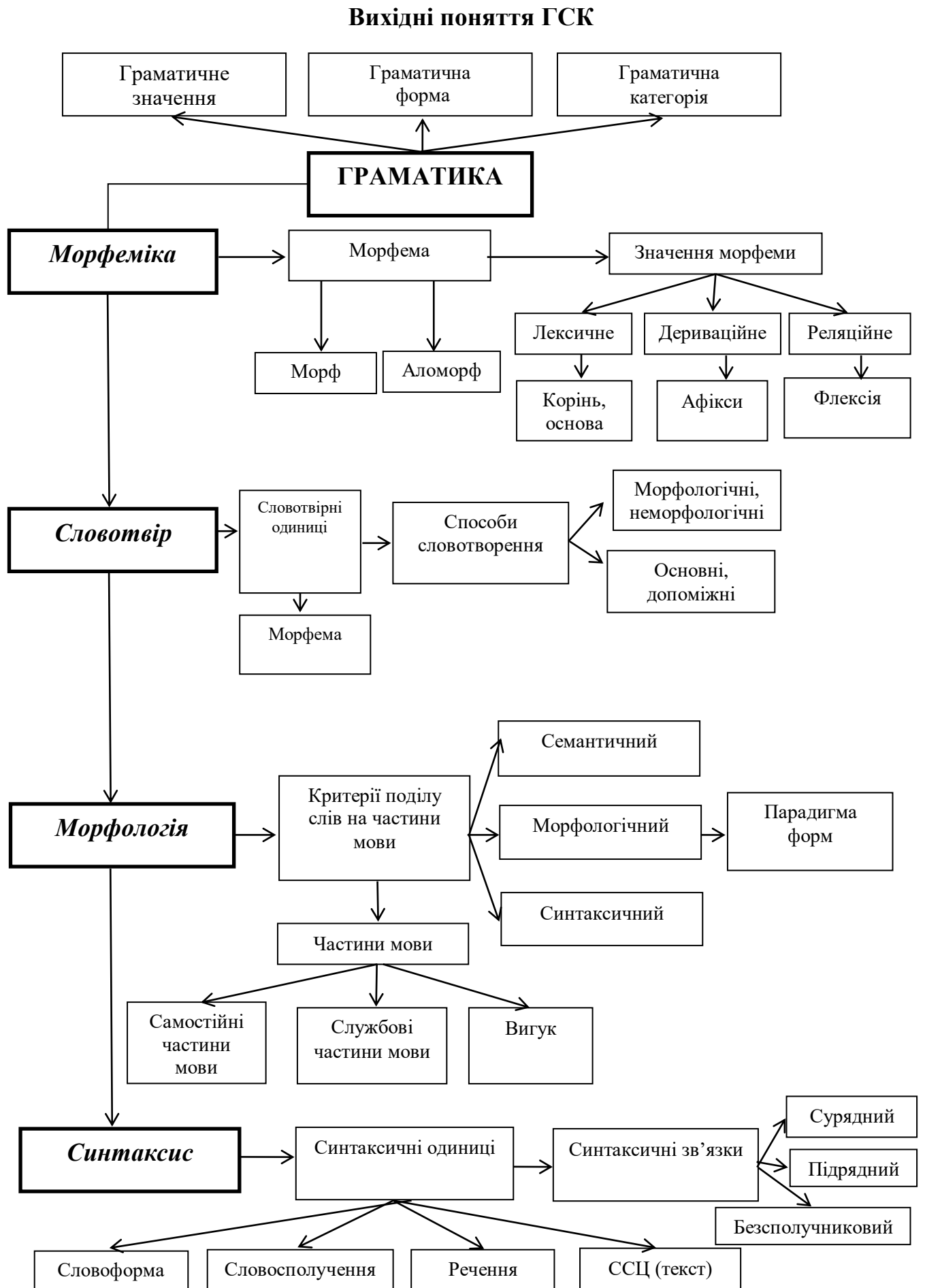
їх, досліджуються у формально-синтаксичному, семантико-синтаксичному й комунікативному аспектах.

Об'єктом синтаксису є специфіка формальної структури речення, формальні способи творення речень за допомогою слів і словосполучень, граматичні особливості слів і словосполучень, використані в реченні [197, с. 9]. Компоненти синтаксичних одиниць у процесі мовлення вступають у синтаксичні зв'язки (сурядний, підрядний, безсполучниковий), що виражають відношення (предикативні й непередикативні) між предметами і явищами дійсності. Основа двоскладного речення – предикативний зв'язок – існує між підметом і присудком, формує структурну канву простого речення, виражає ствердження або заперечення певного факту [16, с. 7] й характеризується такими ознаками: двобічність (узаємозалежність підмета й присудка); передбачуваність (підмет і присудок перебувають у відношеннях узаємоузгодження); обов'язковість (форми присудка вимагають підмета у формі називного відмінка); закритість (одноразове використання предиката іншого зв'язку); координація (взаємозалежність підмета й присудка) [223, с. 20-21]. Предикативний зв'язок може бути реалізований у синтаксичних формах: 1) координації (узаємозумовлення підмета й присудка); 2) співположення (однакові граматичні форми виявляють синтаксичний статус у реченні); 3) узаємовияву (вияв синтаксичної функції словоформи відповідно до зайнятої позиції) [71, с. 16]. Непредикативні відношення виникають між другорядними членами речення, або частинами словосполучень і поділені на: 1) атрибутивні (встановлені між двома компонентами словосполучення); 2) об'єктні (виражають залежність предмета від дій); 3) обставинні (вказують на залежність обставин місця, часу, причини тощо від присудка) [187, с. 24].

Опанування теоретичних основ синтаксису української мови переконує студента в узаємозалежності всіх мовних рівнів: важливість аналізу слова в системі речення, вивчення морфології на синтаксичній, а синтаксису на морфологічній основі.

Узаємозв'язок вихідних понять мовної площини ГСК продемонстровано на схемі 1. 4.

Схема 1. 4



Мовленнєво-комунікативний компонент ГСК – це здатність майбутніх учителів української мови використовувати отримані знання з морфеміки, словотвору, морфології і синтаксису на практиці. У результаті засвоєння теоретичних основ студент формулює предмет граматики і її чільне місце в мовній системі, що об'єднує морфеміку, словотвір, морфологію, синтаксис; з'ясовує основні граматичні категорії (граматичне значення, граматична форма, граматична категорія); характеризує типи й види морфем, функції, що вони виконують; виокреслює предмет вивчення словотвору, що тісно пов'язаний із лексикою й граматиною; аналізує словотвірні одиниці; визначає твірну й похідну основи; засвоює способи словотворення (морфологічні й неморфологічні), що репрезентують шляхи й способи творення нових слів за допомогою словотвірних засобів; демонструє вміння здійснювати словотвірний, морфемний аналіз слів; окреслює місце морфології в граматичній системі мови, її зв'язок із морфемікою, словотвором і синтаксисом; усвідомлює критерії поділу слів на частини мови (лексико-семантичний, морфологічний і синтаксичний) та їхню систему парадигм; критично оцінює сучасні теоретичні дослідження з проблем синтаксису; встановлює типи синтаксичних зв'язків, їх форми; синтаксичну специфіку словосполучення й речення; здійснює опис синтаксичних одиниць різних рівнів; виконує повний синтаксичний аналіз словосполучення й речення; з'ясовує предикативну основу речення й засоби вираження головних і другорядних членів речення; трактує текст як лінгвістичну й комунікативну одиницю [169, с. 289].

1. 2. 2. 4. Правописна субкомпетентність

ПСК – рівень володіння правописними нормами, реалізація їх у практичній площині. Формування ПСК майбутніх учителів української мови здійснюється відповідно до концентричного принципу, що передбачає: знання студентом орфографічних норм і правил, застосування їх у писемному спілкуванні, здатність інтонаційно оформлювати усне мовлення на основі

досконалого знання правил використання пунктуаційних знаків.

Мовний компонент ПСК – оперування орфографічними правилами відповідно до принципів української орфографії та законами пунктуації відповідно до принципів української пунктуації [169, с. 288].

Центральним поняттям орфографії є «орфограма», під якою розуміють «написання слова, що вибирається із кількох можливих і ґрунтується на сформульованому і закріпленому в системі орфографії правилі» [200, с. 84]; «система загальноприйнятих правил, що визначають способи передачі мови в писемній формі» [202, с. 43]; «правильне (таке, що відповідає правилам або традиціям) написання, яке потрібно вибрати із ряду можливих» [201, с. 105]; «сумнівне написання, що вимагає застосування певного орфографічного правила (протилежне «неорфограма»)» [119]. Орфографія репрезентована правилами, що регулюють способи фіксації звуків і звукосполук, вживання знака м'якшення, апострофа, правопис слів іншомовного походження, написання слів разом і з дефісом та ін.

Безперечно, важливим для майбутніх учителів української мови є з'ясування принципів орфографії, що визначені фонетичною й граматичною будовою мови й мотивовані історичними етапами формування й розвою її правописної системи. У сучасній українській літературній мові виокремлено фонематичний, морфологічний і традиційний (історичний) принципи [191; 201].

Фонематичний принцип сучасної правописної системи є онтологічно першим і «полягає в тому, що слова пишуться так, як вони вимовляються, тобто кожна фонема передається однією літерою або сполученням двох літер, як це встановлено правилами української графіки» [191, с. 129]. За цим принципом пишемо: 1) *о, е* після літер на позначення шиплячих приголосних: *вечори* – *вечера*; 2) буква *а* на місці етимологічного [о] перед складом з наголошеним [а]: *качан, хазяїн*; 3) спрощення в групах приголосних *-зdn-, -ждn-, -стn-, -рдц-, -лнц-* та ін.: *улесливий, чесний, пізній*; 4) зміна приголосних [z], [k], [x] в іменниках і прикметниках перед суфіксами *-ств(о), -ськ(ий)*: *товариш* –

товариський; 5) написання літери у на місці давніх *o*, *e* у словах яблуна, мачуха; б) префікс *c-* перед *k*, *n*, *m*, *ϕ*, *x*: схвалити, сказати; 7) позначення на письмі (в більшості випадків) твердої й м'якої вимови приголосних: вітер, юнь; 8) подвоєння літер у власне українських і деяких запозичених словах для передачі подовженої вимови приголосних: життя, бадилля [22; 191; 200; 201; 202; 205; 209]. За фонетичним принципом також вибудовуються правила переносу слів з урахуванням морфемної будови слова, правила складоподілу; оформлення графічних скорочень лексем; написання слів іншомовного походження тощо.

Морфологічний принцип передбачає написання однакою способом значущих частин слова (морфем) незалежно від їх звучання, забезпечує графічну однотипність морфем. Принцип визначає більшість правил українських написань афіксів, флексій, чергувань: 1) розрізнення префіксів *pre-* і *pri-*: *пречудовий* / *приблизитися*; 2) передавання ненаголошених [*e*], [*u*], [*o*] в коренях слів: *весна* – *весни*, *село* – *села*, *голуб* – *голубка*; 3) збереження буквеного позначення фонемі в позиції дзвінкого перед глухим і навпаки: як же [йагже], *молотьба* [молод'ба]; збереження фонем кореневої морфемі й закінчення в дієслівних формах на *-ся*, *-ться*: *миєся* [мийес':а], *здається* [здайец':а]; префікс *з-* перед глухими (крім [*k*], [*n*], [*m*], [*ϕ*], [*x*]): *зв'язати*, *змести*, *зшити*; префікси *роз-*, *без-* перед шиплячими: *розжитися*, *розчепити*, *безчесний* [22; 191; 200; 201; 202; 205; 209]. Морфологічним принципом визначено перенесення слова, якщо його поділ на склади не збігається з морфемним членуванням. Окреслення правил морфологічного принципу переконує студента, що основою таких написань є довершене знання морфемної будови слова й правил словотворення.

Історичний (традиційний) принцип узагальнює написання слів, які втратили мотивованість, отже, слова слід відтворювати так, як їх писали колись, хоч таке передавання на письмі не відповідає ні їх звучанню, ні морфемній структурі, а це вимагає строгого запам'ятовування слухового чи зорового образу слова через слуховий. За ним пишемо: літери *я*, *ю*, *є*, *ї*, що

позначають дві фонemi: юрта, м'яч, мрія; низку слів із ненаголошеними голосними [e], [u], [o], що не перевіряємо наголосом: левада, кишень; [дж; ˆ], [дз; ˆ] на позначення однієї фонemi: дзвінок, джигіт; літера *щ*: *щука*, *борщ*; *и* після *д*, *т*, *з*, *с*, *ц*, *р*, *ж*, *ч*, *ш*, *дж* у словах іншомовного походження: директор, дизель, Америка; *і* після *д*, *т*, *з*, *с*, *р* (порушення правила «дев'ятки») в іншомовних власних назвах: Дідро [22; 191; 200; 201; 202; 205; 209]. Основою для розрізнення слів, що мають однаковий фонемний склад, є морфологічний, семантичний, лексико-синтаксичний принципи. Написання великої літери в загальних назвах, що несуть позитивну мотивацію і є засобом виокремлення автором, визначає *семантичний принцип* (Людина, Мати). Сюди також належать назви свят, історичних подій, постів (Великдень, Різдво, Стрітєння) [22, с. 170]. Для розрізнення слів й однозвучних сполучень в українській мові використано *лексико-синтаксичний принцип*, що визначено такими критеріями: наявність пояснювального слова (по-п'яте – по п'яте березня); наголос (Нащо ти це робиш? – На що вона очікувала?); наявність чи відсутність перелічувальної інтонації (ішов-ішов – ішов, ішов). М. Кочерган вичленовує також ідеографічний, або символічний, принцип, який ще називають диференційним написанням, що «опирається на смислові відмінності подібних написань» [93, с. 178]. До нього вчений уналежнює: 1) написання слів-паронімів (*дипломат* – *дипломант*); 2) закінчення для різних значень: (*листопада* – *листопаду*); 3) написання прийменників з іменником й омонімічного прислівника: (*в гору* – *вгору*); велика й мала літера у власних та загальних назвах: Мороз (прізвище) – мороз (природне явище); частки *не* з самостійними словами: (*недруг* – *не друг*); складні слова й словосполучення: (*відвідати палату легкопоранених* – *у кімнаті лежало кілька легко поранених*). Однак, притримуючись думки Н. Тоцької, вважаємо, що виокреслені принципи «породжені дією фонетичного, морфологічного й традиційного» [205, с. 161].

Безумовно важливим, на нашу думку, є дослідження М. Микитин-Друженець, яка для написання слів іншомовного походження виокремлює

принцип транслітерації, що має на меті запис тексту, виконаного за допомогою одного алфавіту, засобом іншого, й *практичної транскрипції* як засобу графічного оформлення іншомовних слів, використовуючи національні особливості графіки (Таллінн) [22, с. 170]. Розгляд окреслених принципів не тільки знайомить студентів із особливостями графічних систем інших мов, а й стане в нагоді під час оформлення списку літератури до наукових розвідок, що є обов'язковою вимогою більшості наукових видань.

Отже, український правопис є неоднорідним за своїм лінгвістичним характером, де знайшли вияв фонетичні, морфологічні, диференційні, історичні написання. Нам імпонує думка О. Пономаріва, що «у жодній мові орфографія не базується виключно на одному принципі, можна говорити лише про переважальний принцип, провідний» [202, с. 44], яким для української мови, як переконують дослідження, є фонетико-морфологічний.

Ключовими поняттями пунктуації є *розділові знаки* як «графічні знаки, що передають на письмі структурно-сміслові особливості мовлення» [119, с. 243]; *пунктограма* – «розділовий знак, що вживається в писемному мовленні відповідно до вироблених правил» [189, с. 211]. Засвоєння пунктуації забезпечує досягнення пунктуаційних норм, основне призначення яких – «членування мовлення на смислові частини, що мають значення для висловлення думки під час письма й сприймання написаного» [24, с. 8], на основі пунктуаційних правил, що визначають умови використання розділового знака. Цей розділ охоплює правила, що висувають вимоги до розстановлення розділових знаків у кінці речення, між головними й другорядними членами речення, в ускладненому реченні, між частинами складного речення тощо, які засвоєно в шкільному курсі й удосконалено у ЗВО під час опанування синтаксису сучасної української літературної мови.

У процесі формування ПСК відбувається вдосконалення пунктуаційних умінь: визначення смислових відрізків і їх виділення розділовими знаками; розстановлення розділових знаків відповідно до правил пунктуації; бачення й аналіз пунктуаційних помилок [119, с. 243–244]. Студент засвоює, що

правильно поставлений розділовий знак здатний передати мету повідомлення й зрозуміти її тим, до кого це мовлення адресовано; виділити окремий відрізок повідомлення й наголосити на його важливості; відтворити емоції й почуття, вкладені адресантом мовлення.

Аналіз наукових джерел [23; 120; 135] переконує, що засвоєння пунктуації засновано на трьох принципах: *синтаксичному* (базисом пунктуації є граматики, визначаючи вимоги до оформлення синтаксичної структури речення); *логічному, або смислового*, (пунктуація є засобом вираження конкретного змісту думки і відтінків її); *інтонаційному* (розділові знаки слугують для членування мовлення, позначення ритміки, мелодики, темпу, паузи й інтонації, відтінків голосу).

Погоджуємося з дослідженнями науковців, що перший принцип є провідним, оскільки синтаксичні норми засвоюються на всіх етапах формування ЛК майбутніх учителів. Синтаксис у курсі сучасної української літературної мови студенти починають вивчати на III році навчання, однак їхня пунктуаційна грамотність, закладена ще в школі, вдосконалюється усвідомленням магістрального значення розділових знаків у писемному мовленні, прагненням до зразкового пунктуаційного оформлення текстів, що виховує їхню пунктуаційну пильність і повагу до української мови [169, с. 289].

Узаємозв'язок вихідних понять мовної площини ПСК продемонстровано на схемі 1. 5.

Мовно-комунікативний компонент ПСК – це здатність використовувати отримані знання з орфографії та пунктуації. У результаті формування ПСК студент оперує поняттями «орфограма», «неорфограма», «орфографічне правило», «розділовий знак», «пунктограма», «пунктуаційне правило»; характеризує фонематичний, морфологічний і традиційний (історичний) принципи сучасної української літературної мови, переконуючись у пріоритетності фонетико-морфологічного; з'ясовує правила написання слів у сучасній українській літературній мові та слів іншомовного походження (загальні й власні назви), що вибудовані за фонетичним принципом; тлумачить

правила переносу слів, урахуваючи морфемну будову слова; оформляє графічні скорочення слів; узагальнює правила складоподілу, що ґрунтуються на фонетичному й морфологічному принципах; усвідомлює важливість запам'ятовування графічного образу більшості слів, що пишуться відповідно до традиційного принципу; розмежовує слова й однозвучні сполучення; обґрунтовує правила правопису за допомогою орфографічних словників, науково- й навчально-методичної літератури; спостерігає й аналізує розділові знаки в тексті, пояснюючи їх уживання; здійснює пунктуаційний аналіз речення, розставляючи розділові знаки; виявляє й виправляє пунктуаційні помилки у власному й чужому мовленні.

Схема 1. 5

Вихідні поняття ПСК



1. 2. 2. 5. Стилiстична субкомпетентнiсть

ССК – здатнiсть засвоїти стилiстичну систему мови на фонетичному, лексико-семантичному, фразеологiчному й граматичному рiвнях.

Мовний компонент ССК – теоретичнi засади стилiстики як науки й навчальної дисциплiни, стилiстичнi ознаки мовних одиниць i їх використання у власному мовленнi, функцiйнi стилi сучасної української лiтературної мови.

Вивчення стилiстики репрезентує пiдсумковий етап засвоєння мовознавчих дисциплiн, на якому студент узагальнює й систематизує отриманi знання з сучасної української лiтературної мови, iсторiї української мови, української дiалектологiї з погляду функцiювання мовних одиниць рiзних рiвнiв. Наразi важливо «навчити <...> студентiв розумiти стилiстичнi багатства мови, вмiло ними користуватися, виховати стилiстичне мовне чуття. Без розумiння взаємостосункiв, зв'язку норм загальнонародної лiтературної – писемної i усної – мови зi стилiстичними її варiантами, з дiапазоном цих варiантiв i вiдтiнкiв виконати це завдання неможливо» [198, с. 10], як i продемонструвати, що стилiстика пiдбиває пiдсумки фонетичного, лексико-семантичного, граматичного опису мови, одночасно знайомлячи студента як iз лiнгвiстичними, так i з позалiнгвiстичними факторами, а саме: життям народу, його культурою, творчiстю [Там само, с. 6].

Л. Мацько, О. Мацько, О. Сидоренко вважають, що «стилiстика є необхідним етапом у пiдготовцi вчителя-словесника, адже вона є своєрiдною вершиною дослiдження мови, теоретичною основою розвитку нацiональної мовної культури» [118, с. 71]. Суголосною нам видається й думка А. Попович, яка наголошує, що вивчення стилiстики спирається на знання здобувача вищої освiти, отриманi впродовж засвоєння лiнгвiстичних дисциплiн-пререквiзитiв, а «набуття лiнгвiстичної та комунiкативної компетентностей створює мiцне пiдгiр'я для формування в подальшому стилiстичної компетентностi» [147]. Майбутнi вчителi української мови, якi досягли вiдповiдного рiвня ФСК, ЛСК, ГСК i ПСК у процесi вивчення стилiстики встановлюють узаємозалежнiсть

норм літературної мови, осягають діапазон її стилістичних варіантів, основою яких є особливості структури цієї мови, засвоюють сферу й умови добору та використання мовних засобів, учаться майстерно використовувати їх для точного передавання власних думок, розвиваючи мовну ерудицію й мовне чуття.

Відповідно до чинної програми з української мови учні засвоюють поняття «стиль»; типи й жанри мовлення; практично з'ясовують специфічні ознаки стилів сучасної української літературної мови; тлумачать стилістичну роль лінгвістичних явищ у текстах різних типів і жанрів [208].

Основою засвоєння стилістики, яка досліджує стилістичну систему української мови, є розуміння її об'єкта, тобто закріплені за мовною одиницею впродовж розвитку її специфічні функції; предмета, що представлений мовознавчими джерелами, спрямованими на дослідження об'єкта стилістики [57, с. 22-23], а також синтагматичними (сполучуваність виражальних засобів) й парадигматичними (сукупність стильових властивостей виражальних засобів) відношеннями [5, с. 5]. Отже, основне завдання її – створювати й окреслювати шляхи майстерного використання слова з усією різноманітною палітрою його відтінків із метою найбільш ефективного його вживання в певній ситуації мовлення на основі глибоких міжрівневих мовних зв'язків. Студент чітко усвідомлює, що поєднання звуків і звукосполук, вибір інтонації й мелодика – предмет вивчення фоностилістики; найбільш точне використання слова – лексична стилістика; засоби морфології, особливості словозміни й словотвору, а також специфіка використання речень, фраз і надфразових єдностей – граматична стилістика.

Як переконливо доводять учені (І. Білодід, П. Дудик, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Пономарів та ін.) [57; 118; 136; 146], в лінгвістиці виділяють кілька стилістичних наук, або розділів їх:

1. *Стилiстика мови* студіює і кваліфікує стилістичні ресурси мови на фонетичному, лексико-семантичному, граматичному рівнях, відбираючи ті мовні одиниці, що є необхідними відповідно до стилю, типу й жанру мовлення,

а її основним завданням є формування стилістичної парадигми на основі встановлення стилістичних протиставлень.

2. *Стилістика мовлення* (функційна), будучи показником зразково-нормативного мовлення в різних видах діалогічного й монологічного мовлення, досліджує семантичні, експресивно-стилістичні особливості мовлення відповідно до стилю мовлення, розширюючи стилістичну здатність мовних одиниць на основі утворення додаткового значення слова, становлячи теорію й практику найбільш доцільного вживання мовних одиниць. Стилістика мови й стилістика мовлення взаємодіють і взаємодоповнюють одне одного.

3. *Стилістика художньої літератури* (художнього мовлення) має на меті аналіз мовних одиниць на основі художнього твору, характеристику індивідуального стилю письменника. Поряд із названими розділами виокремлено загальну стилістику, стилістику ресурсів, зіставну, порівняльну, історичну, діалектну стилістику, стилістику наукової мови, літературознавчу стилістику, яким притаманні певні стилістичні норми.

Основним поняттям стилістики є стиль, який, услід за В. Виноградовим, визначаємо як суспільно усвідомлену, функційно зумовлену внутрішньо об'єднану сукупність прийомів уживання, відбору й поєднання засобів мовленнєвого спілкування в царині тієї чи тієї загальнонародної, загальнонаціональної мови, що співвідносні з іншими такими ж способами вираження, що служать для іншої мети, виконуючи інші функції в суспільній мовленнєвій практиці певного народу [29, с. 73], що вивчається в історичній перспекції й на сучасному етапі розвою.

Взявши таке тлумачення за основу, М. Кожина уточнила характеристику функційного стилю як однієї з властивостей мовної тканини тексту, що обумовлене загальною специфікою екстралінгвістичної основи тексту й виражене у взаємозв'язках мовних одиниць тексту загального функційного значення [88, с. 35]. Тим самим учена наголосила, що будь-який функційний стиль вибудовано на основі певних мовних засобів, що мають стилістичне забарвлення й значення, які повністю реалізовано в процесі розвитку мови в

тих чи тих сферах й умовах спілкування. М. Кожина формулює поняття «базової екстралінгвістичної основи» для тлумачення галузі використання стилю, до якого відносить форми суспільної свідомості, тип мислення, властивий їй, типові особливості змісту [Там само, с. 35].

Л. Мацько, О. Мацько, О. Сидоренко вважають, що на формування стилю впливають не тільки екстралінгвістичні, а й інтралінгвістичні фактори, до яких уналежнюють сферу суспільно-виробничої діяльності й життя мовця, які певний стиль має обслуговувати. Відповідно екстралінгвістичні стилетвірні фактори співвідносні з суспільно-виробничою діяльністю й життям мовця, що сформовані суспільною свідомістю [118, с. 145].

Однак, як акцентує І. Чередниченко, не слід приурочувати стиль лише до виду діяльності, що призведе до його випадкового чи умисного називання, не виражаючи основи внутрішньої стильової характеристики слова. Науковець визначає, що «стиль – це витвір своєрідного мистецтва доцільного і високоефективного використання мови з конкретною метою, при конкретних умовах і обставинах» [221, с. 10]. Отже, стиль є продуктом мовної діяльності людини, в якому функціують мовні одиниці різних рівнів, які в певній сфері суспільного життя й діяльності людини отримують своє специфічне стилістичне забарвлення, відтінок лексичного значення слова, виконуючи конкретне стилістичне навантаження в контексті.

У процесі формування ССК студент засвоює поняття «стиль мови» (різновид літературної мови) й «стиль мовлення» (функційно-стилістичне використання мовних одиниць, властивих певному стилю сучасної української літературної мови), з'ясовуючи, що стиль мови – явище соціальне, спільне для кожного носія мови, а стиль мовлення – соціальне за змістом, однак індивідуальне, бо кожен мовець по-своєму послуговується мовою в межах певного стилю [136, с. 101]. Б. Головін убачає реалізацію стилів мови в стилях мовлення, аналіз яких здійснюється з урахуванням: а) завдання й мети спілкування; б) жанру; в) ситуації спілкування; г) особистості автора мовлення [42, с. 16]. Для стилю мовлення характерним є наявність різноманітного

мовного матеріалу, який є індикатором емоційності, образності, аргументованості.

Важливим постає також питання дотримання мовцем *стилістичної норми*, в основі якої – загальні мовні норми, що забезпечує й збагачує «суспільно-естетичний діапазон вибору і цілеспрямованого застосування всіх елементів, складових частин норми загальномовної» [198, с. 22-23], визначається мовною практикою тих, хто послуговується нею в конкретному функційному стилі мови й мовлення, відповідає викликам і змінам розвитку суспільства. П. Дудик наполягає, що стилістична норма тільки тоді стає мовною реальністю, коли мовці добирають і використовують одиниці мови, властиві сучасній українській літературній мові; послуговуються лексикою з закріпленою за нею семантикою в лексикографічних джерелах; вибудовують граматичні форми відповідно до усталених синтаксичних моделей; дотримуються вимог конкретного стилю мови [57, с. 39]. Без чіткого дотримання цих вимог мовлення стає стилістично ненормативним.

Магістральним завданням стилістики є виокремлення стилів мови й мовлення – розмовно-побутового, офіційно-ділового, наукового, художнього, публіцистичного, конфесійного та їхніх підстилів, лінгвальна основа яких репрезентована стилетвірними (мовні ознаки, характерні для конкретного стилю) й нестилетвірними (мовні ознаки, характерні для будь-якого стилю) явищами. Характеристика мовленнєвої системності кожного стилю реалізована в площині фонетичної, лексичної, фразеологічної, граматичної стилістики.

Узаємозв'язок вихідних понять мовної площини ССК продемонстровано на схемі 1. 6.

Вихідні поняття ССК



Мовленнєво-комунікативний компонент ССК – це здатність майбутніх учителів української мови використовувати отримані знання зі стилістики. У результаті засвоєння теоретичних основ стилістики студент установлює взаємозв'язок стилістики й інших мовних рівнів; характеризує стилі мовлення, визначає їхні специфічні ознаки (співвідношення функційних стилів й усної та писемної форм мови; проблема суб'єктивного й об'єктивного в стилі; взаємодія стилів і підстилів; співвідношення стилю художньої літератури з іншими функційними стилями); з'ясовує значення й функційну роль фонетичних, лексичних і фразеологічних, граматичних (словотвірні, морфемні, морфологічні та стилістичні) одиниць, а також їхні виражальні можливості; виявляє стилістично нейтральні й стилістично забарвлені мовні одиниці та співвідносить їх; доречно використовує різноманітні мовні засоби відповідно до стилю, типу, жанру мовлення й емоційно-експресивного забарвлення; продукує тексти різних стилів мовлення; аналізує особливості текстів різних стилів (стильова й стилістична інтерпретація текстів; стильове текстотворення; співвідношення інтралінгвістичного й екстралінгвістичного в стилістиці; співвідношення національного й інтернаціонального); конструює й редагує тексти різних стилів; досконало оперує стилістичною термінологією; довершено послуговується засобами мови у всіх галузях суспільного життя; критично оцінює власне мовлення й мовлення співрозмовника.

1. 3. Інформаційний обсяг мовознавчих дисциплін

Вища освіта покликана сформувати високопрофесійного, компетентного фахівця, спроможного самостійно вирішувати педагогічні завдання, а також здатного до пошуку нових методологічних орієнтирів щодо здобуття інформації й модернізації процесу набуття відповідних фахових знань й умінь із кожної дисципліни, що передбачена навчальним планом спеціальності, адже кожен навчальний предмет є педагогічно обґрунтованою системою наукових знань, розумових і практичних способів діяльності (навичок і вмінь), що виражають основний зміст і методи конкретної науки [115, с. 35].

Аналіз нормативної частини навчальних планів, навчальних і робочих програм, наукових і науково-методичних джерел дав можливість виділити два цикли дисциплін, що засвоюють студенти-філологи протягом навчання у ЗВО [176, с. 137]:

1. *Цикл дисциплін фахових (професійних) компетентностей:*
 а) мовознавчі дисципліни: практикум з української мови, сучасна українська літературна мова, вступ до мовознавства, українська діалектологія, культура мови, старослов'янська мова, історія української мови, історична граматики української мови, стилістика української мови, загальне мовознавство, лінгвістичний аналіз тексту; б) дисципліни психолого-педагогічного спрямування: психологія, педагогіка, методика української мови.

2. *Цикл дисциплін загальних компетентностей:* історія та культура України, філософія, іноземна мова [159; 175].

Відповідно до теми, мети й завдань дослідження ми проаналізували інформаційний обсяг мовознавчих дисциплін циклу фахових компетентностей, що покликані формувати ЛК майбутніх учителів української мови.

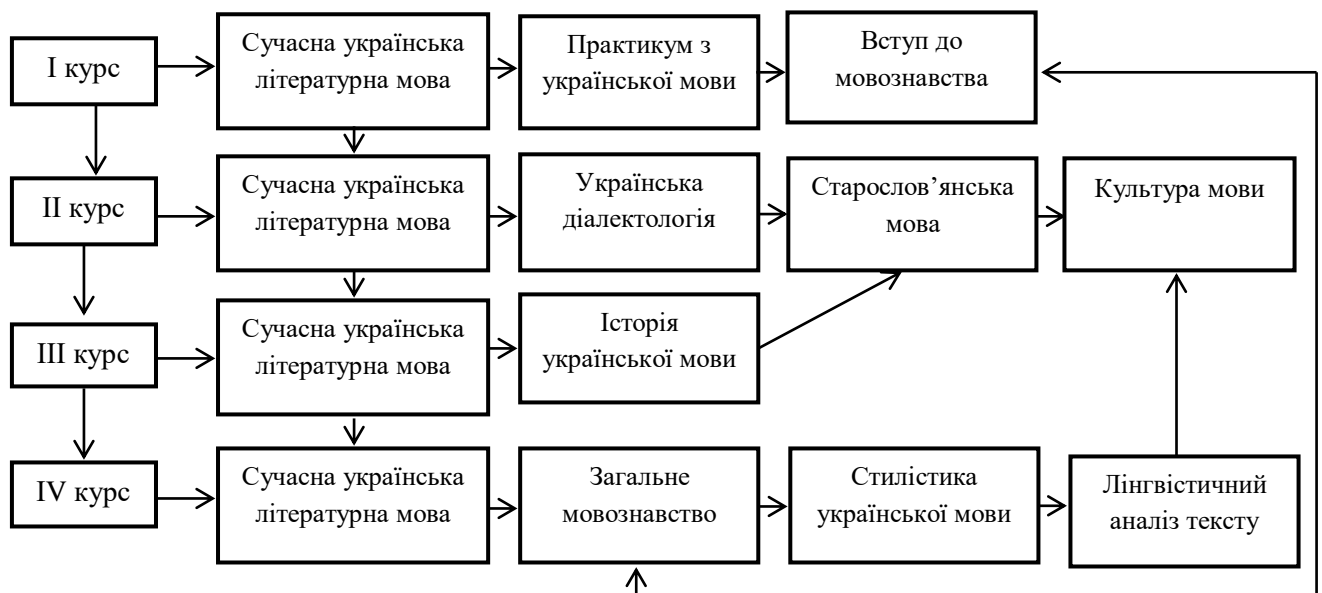
Лінгвістичні основи підготовки студента-філолога висвітлено у працях науковців: О. Іваненко [139], Г. Козачук [89], С. Омельчук [131], М. Пентилюк [139], Н. Тоцька [204], Н. Шульжук [224], І. Ющук [227] та ін. («Практикум з української мови»); Ф. Бацевич [12], С. Бевзенко [14], І. Гайдаєнко [38; 137], С. Дорошенко [55], А. Зеленько [76], Г. Кириченко [85], С. Кириченко [85], М. Кочерган [93; 94], М. Пентилюк [137], О. Селіванова [179], А. Супрун [85] та ін. («Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство»); З. Бакум [83], О. Бас-Кононенко [199], І. Білодід [194; 195; 196; 197; 198], С. Бевзенко [14], О. Бондар [22], В. Бондаренко [199], І. Вихованець [32; 33], К. Городенська [32; 33], В. Горпинич [46], А. Грищенко [33; 200], Н. Гуйванюк [187], М. Жовтобрюх [68], А. Загнітко [71], О. Караман [83], С. Караман [83], Ю. Карпенко [22], М. Кобилянська [187], Б. Кулик [68], М. Микитин-Друженець [22], А. Мойсієнко [199], Г. Миронова [71], В. Різун [202], В. Олексенко [130], М. Плющ [142], О. Пономарів [202], І. Слинько [187],

Л. Спанатій [191], Н. Тоцька [205], Л. Шевченко [202], К. Шульжук [223] та ін. («Сучасна українська літературна мова»); Н. Бабич [3], О. Волох [67], М. Жовтобрюх [67], О. Крижанівська [97], О. Леута [105], А. Майборода [108], П. Плющ [143], В. Русанівський [158], С. Самійленко [67], І. Слинько [67] та ін. («Старослов'янська мова», «Історична граматики української мови», «Історія української мови»); О. Андрієць [1], Г. Аркушин [2], С. Бевзенко [15.], І. Матвіяс [114], А. Сагаровський [182], Р. Сердега [182] та ін. («Українська діалектологія»); Н. Бабич [4], Б. Головін [42], А. Коваль [87], Л. Кравець [117], Л. Мацько [117], М. Пентиліук [136], О. Пономарів [146], О. Семенов [180], Л. Струганець [193] та ін. («Культура мови»); Н. Бабич [5], П. Дудик [57], С. Єрмоленко [59], Л. Кравець [95], Л. Мацько [118], О. Мацько [118], М. Пентиліук [136], О. Сидоренко [118] та ін. («Стилістика української мови»); Т. Єщенко [61], А. Загнітко [70], І. Ковалик [86], І. Кочан [92], О. Кравчук [96], М. Крупа [99], Л. Мацько [86], М. Плющ [86], О. Селіванова [179] та ін. («Лінгвістичний аналіз тексту»).

Узаємозв'язок мовознавчих дисциплін відповідно до Державного стандарту вищої освіти [53], внесених до нормативної частини навчальних планів, продемонструємо в схемі 1.7, що вибудовано відповідно до року навчання у ЗВО.

Схема 1. 7

Логічна структура мовознавчих дисциплін



Як демонструє рисунок, всі курси – це чітка й узаємопідпорядкована система, складники якої, тісно взаємодіючи, репрезентують лінгвістичну науку, складність її структури, багатовимірність її аспектів.

Пропедевтичним курсом до вивчення мовознавчих дисциплін у ЗВО, що покликаний поглибити здобуті знання в процесі засвоєння української мови у школі, є *«Практикум з української мови»*. Основне завдання дисципліни – студіювання питань фонетики й граматики; повторення матеріалу з орфографії й пунктуації; тренування практичних умінь і навичок, закладених у школі; активізація роботи з опрацювання наукових, лексикографічних і довідкових джерел; покращення роботи з розвитку зв'язного мовлення студентів, вільне володіння усним мовленням [39; 89; 157; 224]. Відповідно до визначених проблем у результаті засвоєння навчальної дисципліни студент повторює й поглиблює знання лінгвістичної теорії; вчиться оперувати лінгвістичною термінологією; відшліфовує навички грамотного письма й усного мовлення; вдосконалює власне зв'язне мовлення.

«Вступ до мовознавства» передбачає виклад у стислій формі базових понять лінгвістики, тлумачення наукової (для майбутніх учителів української мови – професійної) термінології, пояснення звукових, лексичних і граматичних процесів у різних мовах світу. Його завдання полягає в ознайомленні першокурсників з основами науки про мову; розкритті змісту поняття «мова»; з'ясуванні походження людської мови, її функціонування й розвитку; тлумаченні найважливіших понять, проблем, головних мовознавчих термінів; студіюванні значення, місця методів лінгвістичних досліджень і принципів класифікації мов; аналізуванні етапів виникнення письма. Інформаційний обсяг дисципліни передбачає розгляд проблем: загальні питання мовознавства (мовознавство як наука; галузі мовознавства; напрями мовознавства (порівняльно-історичне, типологічне мовознавство, ареальна лінгвістика, психолінгвістика, соціолінгвістика, когнітивна лінгвістика; методи дослідження в мові); природа, сутність, функції мови; системно-структурна організація мови; етносоціальні спільності людей і мова; походження й

розвиток мови; мови світу, їх вивчення, генеалогічна, типологічна й соціолінгвістична класифікація; історичний розвиток мов; структурні елементи мови й розділи мовознавства (фонетика, фонологія і графіка; склад і складоподіл; лексикологія, фразеологія й семасіологія; лексикографія; лінгвістика тексту); класифікація мов світу; письмо. Здобуті знання є підґрунтям для подальшого вивчення мовознавчих дисциплін, передбачених навчальним планом спеціальності [14; 55; 93; 100; 138]. Засвоюючи «Вступ до мовознавства», студент I курсу спроможний визначати місце мовознавства в системі наук і його значення як самостійної науки; оперувати основними відомостями із загального мовознавства (початковий курс); характеризувати методи дослідження в мовознавстві та їх практичне значення; аналізувати гіпотези походження мови й сучасні погляди на цю проблему, закономірності розвитку мов; розрізняти поняття «державна мова», «рідна мова», «національна мова», «мова регіонального спілкування», «міжнародна мова», «штучна мова»; характеризувати природу, функції, систему, будову людської мови, зв'язок мови з суспільством; витлумачувати головні мовні одиниці, взаємозв'язки між ними; аналізувати мовні явища як об'єктивацію багатофакторної діяльності людини; оперувати знаннями про класифікації мов; послуговуватися мовознавчою термінологією.

Наскрізною є дисципліна «Сучасна українська літературна мова», вивчення якої триває протягом чотирьох років. На першому курсі студенти усвідомлюють, що українська мова – високорозвинена мова корінного народу, «який дав назву цій державі і складає абсолютну більшість її населення, є важливим чинником українського державотворення (...), цементуючим ядром нації, а отже, й її держави» [116, с. 107-108], а вивчення мови дає громадянам України повноцінно реалізувати власні права й свободи в межах держави в суспільно-виробничій, правничо-управлінській і культурно-освітній сферах життя, повнокровно використовувати джерела української духовності, культури, науки, літератури тощо, урізноманітнюючи власний духовний світ, відчувати міцну єдність із державою [Там само, с. 105]. Курс передбачає

свідоме практичне оволодіння сучасною українською літературною мовою, її системами й підсистемами, а також закономірності, що визначають використання виражальних можливостей мови відповідно до сучасних мовних норм. Основні завдання курсу: озброїти студента ґрунтовними знаннями з української мови на всіх мовних рівнях (фонетична система, лексичний склад, особливості словотвору й морфеміки, граматична будова, орфографія й пунктуація); засвоїти норми української літературної мови; підвищити рівень культури усного й писемного мовлення; сприяти збагаченню лексичного запасу майбутнього вчителя української мови фаховою термінологією; виробити уважне й критичне ставлення студентів до власного й чужого мовлення [10; 39; 80; 145]. У результаті вивчення дисципліни «Сучасна українська літературна мова» студенти засвоюють фундаментальні наукові дані з усіх розділів сучасної української літературної мови; пізнають системні особливості мовних одиниць усіх рівнів і закономірності їх змін у процесі функціонування; оволодівають сучасною українською мовою в її літературній формі та з її діалектним різноманіттям; пізнають зв'язки української мови з іншими мовами світу, її історією, сучасним станом і тенденціями розвитку; аналізують українську мову в діахронічному й синхронічному аспектах, використовуючи систему основних понять і мовознавчих термінів; студіюють новітні напрями української лінгвістики (когнітивна лінгвістика й лінгвоконцептологія, комп'ютерна, корпусна лінгвістики та інші).

Українську діалектну мову, місцеві різновиди української мови, місцеві, територіальні діалекти; закономірності живої народної мови в багатогранності її діалектів і говірок, географічне поширення діалектних явищ, окреслення певних діалектних одиниць у їх системі, злиття діалектів із загальнонародною мовою вивчає *«Українська діалектологія»* [15; 111; 138]. Це дисципліна, що готує до роботи в говірковому оточенні, адже «знання говіркових особливостей української мови, уміння їх спостерігати, розмежовувати, по-науковому аналізувати дуже потрібне майбутнім філологам, викладачам-словесникам як для з'ясування явищ сучасної української літературної мови, так і для успішної

роботи вчителя над піднесенням культури усної і писемної мови учнів, ефективного подолання в їх мові й мовленні орфографічних і орфоепічних помилок, спричинених місцевими говірками» [182, с. 5]. Аналізований курс передбачає розгляд таких питань: історія української діалектології; наріччя й говори української мови; фонетика, граматики й лексика української мови; лінгвістична географія; українська діалектографія та гектографія; функціонування онімів у говірковому мовленні; українська мова поза межами України; методи вивчення діалектів. Основними завданнями вивчення діалектології є: розгляд теоретичних основ діалектології; студіювання відомостей з історії вивчення діалектів української мови; характеристика фонетики, лексики та фразеології, граматики української народної мови; ознайомлення з класифікацією українських діалектів (південно-східні, південно-західні, північні (поліські) діалекти); вивчення творчого спадку найвідоміших українських діалектологів і їхніх праць; ознайомлення з методикою збирання й дослідження діалектного матеріалу [2; 15; 111; 138; 182]. Глибоке засвоєння дисципліни забезпечує вміння студента аналізувати українські наріччя і їхні особливості; визначати спільне й відмінне українських говірок і сучасної української літературної мови; аналізувати говірку свого населеного пункту; характеризувати соціальні діалекти; аналізувати говірковий текст, указуючи наріччя й діалект; збирати, аналізувати діалектний матеріал певного регіону; оперувати специфічною термінологією.

Курс *«Старослов'янська мова»* ознайомлює студентів із виникненням старослов'янщини, що припадає на II половину IX ст. Це перша з історико-лінгвістичних дисциплін, яку вивчають студенти. Її інформаційний обсяг охоплює такі питання: головні відомості про старослов'янську мову (історія наукового дослідження старослов'янської мови; питання про етногенез слов'ян; праслов'янська мова; історія створення письма в слов'ян; життя й діяльність Кирила та Мефодія; кирилиця й глаголиця; живомовна основа старослов'янської мови; проблема дохристиянського письма в слов'ян); особливості графіки слов'янського письма; звукова система старослов'янської

мови; загальна характеристика морфологічної системи; особливості синтаксису. Студенти розв'язують такі завдання: дослідити передумови виникнення старослов'янської писемності; з'ясувати давній дописемний стан слов'янських мов і встановити паралелі з іншими індоєвропейськими мовами на основі порівняльно-історичного методу; проаналізувати особливості слов'янських азбук; дослідити фонетичну систему, граматичний устрій і лексичний склад старослов'янської мови [8; 39; 105]. Результатом засвоєння інформаційного обсягу курсу є здатність майбутніх учителів української мови студіювати етапи виникнення й розвитку слов'янської писемності; аналізувати шляхи розвою й становлення старослов'янської літературної мови в контексті історії слов'янських мов й особливості спільнослов'янської мови як генетичного джерела всіх слов'янських мов; з'ясувати особливості старослов'янських азбук; засвоїти звукову, лексичну, морфологічну й синтаксичну системи старослов'янської мови; робити сучасні переклади текстів, написаних старослов'янською мовою; оперувати термінологічним апаратом дисципліни.

На основі вивчення вступу до мовознавства, української діалектології, старослов'янської мови, як спеціальний предмет у ЗВО, що дає змогу простежити хід історичних змін у мові в напрямі до сучасного стану її фонетики, лексики, граматики, стилів на основі аналізу джерел і пам'яток історії (літописні, літературно-художні, газетно-журнально-публіцистичні, документально-ділові, лексикографічні, граматичні), студенти засвоюють *«Історію української мови»*. Цей курс охоплює дві частини (дві дисципліни): історичну граматику української мови (студіює конкретні фонетичні та граматичні зміни в українській мові упродовж її становлення і функціонування й визначення причин, що викликали ці зміни) й історію української мови (досліджує загальні процеси формування лексичного й стилістичного шарів мови, вироблення її граматичних і правописних норм, становлення стильової різноманітності у взаємозв'язках із розмовною мовою, історією й культурою народу, з мовами й культурами народів-«співрозмовників»).

Дисципліна «Історична граматика української мови» вивчає становлення

й розвій усіх мовних систем сучасної української літературної мови. Студент засвоює методологію й методику курсу; з'ясовує місце української мови серед інших слов'янських мов; усвідомлює процеси розвитку історичної фонетики, морфології й синтаксису [9; 67; 121; 124; 138; 143]. Вивчення курсу дає можливість зрозуміти передумови виникнення фонетичних і граматичних явищ і здійснити інтерпретацію їх; демонструє шляхи формування специфічних рис сучасної української літературної мови в порівнянні з іншими слов'янськими мовами, а коментування історичних законів розвитку мови на прикладі текстів-першоджерел сприяє осмисленню причин, що стали основою мовних змін.

Інформаційний обсяг «Історії української мови» передбачає вивчення таких питань: походження української мови й основні історичні етапи становлення її; виникнення й розвиток слов'янської писемності; виникнення праслов'янської мови (кінець VII ст.); розвій східнослов'янського мовного періоду з протоукраїнськими діалектами (VII – X ст.); формування давньоукраїнської мови (XI – XIII ст.); становлення й розвиток староукраїнської літературної мови (XIV – кінець XVII ст.); формування нової української літературної мови (початок XVII ст. – і до сьогодні); українська літературна мова 20-90-х рр. XX ст. [10; 67; 121; 124; 138; 143; 158]. Успішне засвоєння дисципліни відкриває можливості встановлювати зв'язки української мови та її типологічні співвідношення з іншими мовами, історією, сучасним станом і тенденціями розвитку; добирати й аналізувати мову текстів різних історичних періодів, що досліджують становлення фонетико-фонологічної системи української мови; робити фонетико-графемний аналіз слів; аналізувати джерела вивчення історичної граматики української мови (формування морфологічної системи української мови; історичного синтаксису); виконувати морфологічний аналіз слів і синтаксичний аналіз речень; читати, розуміти й робити сучасні переклади текстів різних історичних епох, відновлюючи історичні зміни звуків і словоформ; здійснювати історико-лінгвістичний коментар мовних явищ; оперувати термінологічним апаратом дисципліни.

Курс *«Культура мови»* покликаний вирішити такі завдання: засвоїти поняття «мова», «мовлення», «культура мови», «культура мовлення», «статут гарної мови», «техніка мовлення»; функції усного мовлення, критерії та сторони; розглянути основні комунікативні ознаки культури мовлення: правильність, чистоту, точність, логічність, багатство і різноманітність; ознайомитися з будовою мовного апарату й набути навичок правильного користування ним; навчитися знаходити варіант вимови й інтонації залежно від змісту висловлювання, умов комунікації, контексту; прищепити навички коригувати як своє мовлення, так і мовлення інших; розглянути й засвоїти специфіку мови професійного спілкування й засоби вираження спеціальних реалій, категорій, понять; розглянути основні вимоги до мови наукових робіт (реферат, наукова стаття, доповідь, виступ тощо) [4; 117; 136; 161; 162]. Студіювання дисципліни забезпечує високий рівень оволодіння усним мовленням на всіх мовних щаблях (фонетичний, лексикологічний, граматичний, стилістичний); оптимальне використання мовного апарату; урахування ознак культури мовлення; інтонування текстів, їх читання відповідно до норм сучасної української літературної мови; засвоєння професійної й наукової лексики і правила її використання; оперування термінологічним апаратом дисципліни.

«Стилістика української мови» – дисципліна, що узагальнює й систематизує інформаційний обсяг усього курсу сучасної української літературної мови, вивчає стилістичну диференціацію мови, її функційні стилі, можливості української мови в різних структурно-функційних стилях на усіх рівнях (фонетичному, лексико-семантичному, граматичному). Вона належить до основних навчальних предметів, оволодіння якими є обов'язковим складником формування ЛК майбутніх учителів української мови. Курс має на меті засвоєння таких основних питань: оволодіння теоретичними засадами стилістики як науки й навчальної дисципліни, осмислене студіювання стилістики ресурсів і функційної стилістики української мови; вивчення стилістичних ознак мовних одиниць різних рівнів й ознайомлення зі

стилістичними прийомами і способами використання їх у мовленні; застосування стилістичних засобів для експресивного вираження мовлення; оцінювання стилістичних ефектів у тексті; закріплення стилістичних навичок студентів-філологів шляхом конструювання стилістично довершеного тексту й глибоке оволодіння стильово-жанровим текстотворенням; розкриття закономірностей функціонування української мови в різних сферах суспільного життя; формування мовного чуття й естетичних уподобань мовців; піднесення культури мовлення майбутніх учителів української мови [118; 138]. У результаті засвоєння дисципліни студент засвоює вимоги: визначати мовний стиль і мовні засоби, характерні для нього (співвідношення функційних стилів та усної й писемної форм мови; питання суб'єктивного й об'єктивного в стилі; взаємодію стилів і підстилів; співвідношення стилю художньої літератури з іншими функційними стилями); аналізувати особливості текстів різних стилів (стильова й стилістична інтерпретація текстів; стильове текстотворення; співвідношення інтралінгвістичного й екстралінгвістичного в стилістиці; співвідношення національного й інтернаціонального); визначати методи, принципи й прийоми стилістичного аналізу; засвоювати стилістичну норму; оперувати основними поняттями й термінами стилістики української мови.

Підсумковий характер має дисципліна *«Загальне мовознавство»* («Загальне мовознавство та історія лінгвістичних вчень» [101], «Теорія та історія мовознавства» [122]), узагальнюючи лінгвістичний матеріал із мовознавчих дисциплін і даючи йому теоретичне обґрунтування, розширюючи загальнолінгвістичну підготовку майбутніх учителів української мови. Основними проблемами курсу визначено питання історії мовознавства, теорії мови й методології мовознавства [94]. Студенти засвоюють такі ключові питання: визначення значення лінгвістичної науки для розвитку суспільства взагалі й мови зокрема; розуміння ролі сучасних мовознавчих теорій та історії лінгвістики для суспільного розвитку; з'ясування місця порівняльно-історичного мовознавства (компаративістики), усвідомлення важливості праць представників цього напрямку; дослідження в системі загального мовознавства

сучасних мовознавчих напрямів і досліджень (гендерна лінгвістика, комп'ютерна лінгвістика, корпусна лінгвістика, семіотика та ін.), інтеграція яких в інформаційний обсяг мовознавчих дисциплін, передбачених планом спеціальності, є дуже важливою. Осягнувши теоретичний матеріал дисципліни, майбутні вчителі української мови критично оцінюють набутий досвід із позицій останніх досягнень філологічної науки; аналізують віхи становлення й розвитку сучасного українського й світового мовознавства; аспекти й систему розвитку лінгвістичної науки; студіюють теорії виникнення мови (філогенез) і процес становлення й розвитку мовлення окремого індивіда; проводять порівняльні дослідження структурних і функційних властивостей мов незалежно від характеру генетичних відношень між ними; застосовують досягнення національної та світової культури в розв'язанні власних професійних і життєвих завдань; оперують лінгвістичною термінологією [101; 122; 138; 160].

Завершальною навчальною дисципліною I (бакалаврського) рівня є *«Лінгвістичний аналіз тексту»*, що має на меті віднаходити й описувати систему категорій тексту, визначати специфічні мовні складники змісту й форми, висвітлювати різновиди зв'язків між окремими частинами й усталеними правилами вираження й експлікації цих зв'язків. Він є загальнофілологічною наукою, що підсумовує знання з вивчених дисциплін, формує у свідомості майбутніх учителів особливе мовне чуття, виробляє навички тлумачення глибинних смислів у текстах різних жанрів і стилів. Лінгвістичний аналіз дає змогу висвітлювати механізми кореляції гетерогенних рівнів мови в текстовій архітектоніці, демонструвати інноваційні підходи, технології й інструментарій структурної організації тексту, спираючись на сучасну теоретичну базу лінгвістики тексту. На сьогодні не досягнуто єдиної думки щодо моделі й змісту курсу, оскільки його репрезентовано як лінгвістичний аналіз художнього тексту, як лінгвістична інтерпретація художнього тексту, як філологічний аналіз художнього тексту, як лінгвістичний аналіз тексту, як лінгвістика тексту, що й підтверджує аналіз навчальних планів спеціальності ЗВО, на які ми

спиралися в процесі експерименту. Магістральні завдання курсу: ознайомлення з основними поняттями, принципами, правилами й методиками лінгвістичного аналізу тексту; вироблення професійних навичок аналізу мовної та смислової організації художнього й нехудожнього текстів; оволодіння методикою цілісного й часткового лінгвістичного аналізу тексту; формування навичок правильного визначення типів текстів із погляду лінгвістичних критеріїв розрізнення їх, застосування різноманітних мовознавчих методів аналізу тексту; вироблення вмінь інтегрувати текст одиницями різних рівнів; визначення основних наукових теорій, понять і термінів [61; 92; 99; 138; 156; 167]. Основу для вивчення лінгвістичного аналізу тексту закладає спостереження мовних явищ і фактів, «що сприятиме глибшому, точнішому розумінню твору, задуму автора, дасть змогу виявити особливості мовленнєвої практики письменника» [92, с. 10]. З огляду на це викладач проводить ґрунтовну роботу з аналізу текстів різних стилів як основної дидактичної одиниці, що дасть змогу усвідомлено оволодіти знаннями про залежність вибору мовних одиниць від екстралінгвістичних факторів й сприятиме формуванню вмінь здійснювати вибір мовних засобів відповідно до комунікативної ситуації [192, с. 154]. Осмисливши інформаційний обсяг дисципліни, студент на належному рівні засвоює принципи аналізу текстів різних стилів; удосконалює навички застосування методів і прийомів практичного аналізу тексту різної стилістичної конфігурації, інтерпретації та трансформації різних видів і типів текстів; оволодіває термінологічним апаратом дисципліни.

Проведене дослідження переконує, що передбачені навчальними планами спеціальності мовознавчі дисципліни репрезентовано в чіткій структурі; вони перебувають у тісному взаємозв'язку, забезпечити який покликані наукові працівники на лекційних і практичних заняттях, плануючи навчально- й науково-дослідницьку діяльність (далі НДДС – *Л. Р.*) й самостійну роботу студента (далі СРС – *Л. Р.*). Студент усвідомлює необхідність узагальнити знання, отримані в шкільному курсі мови, що стає підґрунтям для вивчення наскрізного курсу «Сучасна українська літературна мова»; з'ясовує, що

дослідження сучасних особливостей української мови неможливе без інтерпретації історичних процесів формування її; переконується, що важливим є розвиток високої культури мовлення, вміння працювати з текстом і здійснювати його лінгвістичний аналіз, інтерпретувати стилістичний потенціал; установлює той факт, що стрижнем усіх дисциплін є мовознавство, яке вивчає загальні закономірності розвитку мови.

Висновки до розділу 1

Проведене дослідження переконало, що однією з магістральних проблем у створюваній методичній системі формування ЛК майбутніх учителів української мови є вивчення не тільки будови мови, функціонування її як явища суспільного, знакової системи, в якій відбувається розвиток філософського мислення, а й тісний зв'язок її із людиною, яка сприяє розвою мови відповідно до встановлених лінгвістичних законів, забезпечуючи комунікативну придатність. З'ясовано етапи зародження й розвитку світової філософської й лінгвофілософської думки, проаналізовано антропоцентричну концепцію В. фон Гумбольдта, яка стала новим поворотом у мовознавстві; висвітлено погляди представників американського і європейського неогумбольдтіанства, що продемонстрували взаємодію мови з культурою й мисленням певного народу; представлено міркування Ф. де Соссюра на дихотомію мови й мовлення, мовний знак; роль теорії актуалізації Ш. Баллі й С. Карцевського; розглянуто ідеї Н. Хомського щодо когнітивної діяльності носіїв мови; звернуто увагу на особливості української лінгвофілософської думки, репрезентованої в працях Г. Сковороди; обґрунтовано психологічний підхід до дослідження мови О. Потебні; висвітлено поняття «мовна картина світу» в історичному розрізі й запропоновано її інтерпретацію в сучасній лінгвістиці (С. Єрмоленко, В. Жайворонок, О. Кубрякова, Л. Лисиченко, В. Маслова, Ж. Соколовська, О. Селіванова, Р. Фрумкіна та ін.). Проведені студіювання стали основою для формування ЛК студентів-філологів і визначили особливості вивчення мовознавчих дисциплін.

Аналіз наукової літератури дозволив репрезентувати погляди учених на поняття «компетентність» і «компетенція», вибудувати ієрархію компетентностей і продемонструвати місце ЛК у ній. Доведено, що базис ЛК становлять ключові, спеціальнопредметні та предметні компетентності; ЛК є складником лінгводидактичної, органічною частиною професійної й ураховує особливості соціолінгвістичної, етнокультурознавчої, соціокультурної, комунікативно-прагматичної, стратегічної та інших компетентностей.

Науковці вивчають феномен ЛК під кутом зору системних зв'язків розділів науки про мову, пропонують ефективні шляхи формування її. На основі існуючих тлумачень запропоновано власне ЛК бачення, під яким розуміємо результат засвоєння наукових основ української мови як знакової системи й суспільного явища; володіння мовними вміннями й навичками з урахуванням тісного взаємозв'язку мовних рівнів; обізнаність із проблемами історії української літературної мови, української діалектології, теоретичними основами мовознавства, лінгвістичного аналізу тексту

Здійснені студіювання дозволили виокремити субкомпетентності ЛК, до яких уналежнено ФСК, ЛСК, ГСК, ПСК, ССК, що поетапно формуються у процесі вивчення нормативних мовознавчих дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Запропонований зміст вибудовано з урахуванням лінійного (поступове вивчення мовознавчого матеріалу від одиниць нижчого рівня до вищого (сучасна українська літературна мова)) , спіралеподібного (засвоєння лінгвістичних знань на заняттях із практикуму з української мови, вступу до мовознавства, сучасної української літературної мови, старослов'янської мови, історії української мови, історичної граматики української мови, культури мови, української діалектології, стилістики української мови, загального мовознавства, лінгвістичного аналізу тексту) й концентричного (вивчення орфографії й пунктуації у зв'язку з іншими розділами сучасної української літературної мови) принципів. Субкомпетентності ЛК охарактеризовано в мовній (лінгвістичні основи фонетики, лексикології, граматики, орфографії й пунктуації, стилістики) і

мовленнєво-комунікативній (практичні вміння й навички використовувати отримані знання в майбутній професійній діяльності) площинах.

Проаналізовано інформаційний обсяг нормативних мовознавчих дисциплін циклу професійної та практичної підготовки («Вступ до мовознавства», «Практикум з української мови», «Сучасна українська літературна мова», «Українська діалектологія», «Старослов'янська мова», «Історія української мови», «Історична граматики української мови», «Стилістика української мови», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Загальне мовознавство»), визначено їхню мету, завдання, вміння й навички, що формують. Дослідження дало змогу продемонструвати логічну структуру дисциплін відповідно до курсу навчання.

Основні положення першого розділу відбито в таких авторських роботах: [159; 160; 161; 162; 163; 164; 165; 166; 167; 168; 169; 170; 171; 172; 173; 174; 175; 176].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієць О. М. Короткий словник найуживаніших термінів з діалектології. Херсон: ЗДУ, 2010. 35 с.
2. Аркушин Г. Л. Українська діалектологія: робоча навч. прогр. та метод. рек. для студ. II курсу денної та заочної форм навч. спец. «Укр. мова і література». Луцьк: Волин. нац. ун-т. ім. Лесі Українки, 2012. 100 с.
3. Бабич Н. Д. Історія української літературної мови. Практичний курс: навч. посібник. Львів: Світ, 1993. 376 с.
4. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення: посібник для вузів. Львів: Світ, 1990. 332 с.
5. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови: навч. посібник. Львів: Світ, 1993. 432 с.
6. Багмут А. Й., Борисюк І. В., Олійник Г. П. Інтонація як засіб мовної комунікації: монографія. К.: Наук. думка, 1980. 244 с.

7. Багмут А. Й. Фонетика й фонологія в центрі уваги. *Мовознавство*. 1997. № 4-5. С. 64–67.
8. Баденкова В. М. Навчальна програма з дисципліни «Історія української літературної мови». Миколаїв, 2018. 22 с.
9. Баденкова В. М. Навчальна програма з дисципліни «Старослов'янська мова». Миколаїв, 2018. 11 с.
10. Баденкова В. М., Зинякова А. А., Корнієнко І. А. Навчальна програма з дисципліни «Сучасна українська літературна мова». Миколаїв, 2017. 42 с.
11. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. 338 с.
12. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень: підручник. К.: ВЦ «Академія», 2008. 240 с. (Альма-матер).
13. Бацевич Ф. С. Філософсько-методологічні засади сучасної лінгвістики: спроба обґрунтування. *Мовознавство*. 2006. № 6. С. 33–40.
14. Бевзенко С. П. Вступ до мовознавства: Короткий нарис: навч. посіб. К.: Вища шк., 2006. 143 с.
15. Бевзенко С. П. Українська діалектологія: навчальний посібник для студентів філологічних факультетів університетів та педагогічних інститутів. К.: Вища школа, 1980. 246 с.
16. Бевзенко С. П., Литвин Л. П., Семеренко Г. В. Сучасна українська мова. Синтаксис: навч. посіб. К.: Вища шк., 2005. 270 с.
17. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С.26–31.
18. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9772/1/10-35-1-PB%20%281%29.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
19. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник / за ред. А. М. Богуш. К.: Вища шк., 2007, 542 с.

20. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. / ред. С. Г. Бархударова. М.: Изд-во АН СССР, 1963. Т. 1. 387 с.
21. Бойко В. М. Граматика української мови: Морфеміка. Словотвір. Морфологія: навч. посіб. К.: Академвидав, 2014. 248 с. (Серія «Альма-матер»).
22. Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2006. 368 с. (Альма-матер).
23. Бондаренко Н. Властивості українського правопису як основа формування правописної компетентності учнів. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 1. С. 12–15.
24. Бондаренко Н. Проблеми формування правописної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови та шляхи їх розв'язання. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 4. С. 7–9.
25. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа. М.: Едиториал УРСС, 1993. 232 с.
26. Василенко Н. В. Компетентнісний підхід в освіті: реалізація теорії та практики. Х.: Вид. група «Основа», 2017. 128 с.
27. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусол. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
28. Винницький М. В. Наголос у сучасній українській мові. К: Рад. шк., 1984. 160 с.
29. Виноградов В. В. Итоги обсуждения вопросов стилистики. *Вопросы языкознания*. 1955. № 1. С. 60–87.
30. Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова. *Вопросы языкознания*. 1953. № 5. С. 3–29.
31. Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. М.; Л.: Учпедгиз, 1947. 784 с. URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10077363> (дата звернення: 22.06.2018).

32. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови: Академ. граматики укр. мови / за ред. І. Вихованця. К.: Пульсари, 2004. 400 с.
33. Вихованець І. Р., Городенська К. Г., Грищенко А. П. Граматика української мови. К.: Рад. школа, 1982. 208 с.
34. Віаніс-Трофименко К. Компетентний учитель – запорука реалізації компетентнісного підходу до сучасного освітнього процесу. *Управління школою*. 2006. № 22–24. С. 54–57.
35. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. К.: Академвидав, 2007. 616 с. (Альма-матер).
36. Волох О. Т. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика. Орфоепія. Графіка і орфографія. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія. Словотвір: підручник. К.: Вища шк., 1986. 199 с.
37. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
38. Гайдаєнко І. В. Навчально-методичні рекомендації з курсу «Загальне мовознавство» (Структуральні школи). Херсон: ХДУ, 2003. 43 с.
39. Гайдученко Г. М., Карабута О. П., Климович С. М., Мартос С. А., Тихоша В. І., Власенко Л. В. Програми навчальних дисциплін кафедри української мови: навчальний посібник / за заг. ред. С. М. Климович. Херсон, 2018. 166 с.
40. Гатальська С. М. Філософія культури: підручник. К.: Либідь, 2005. 328 с.
41. Герд А. С. Введение в этнолингвистику: курс лекций и хрестоматия. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. 488 с.
42. Головин Б. Н. Основы культуры речи. М.: Высшая школа, 1988. 235 с.
43. Голуб Н. Компетентнісне навчання української мови в загальноосвітній школі: проблеми й перспективи. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 7. С. 2–6.

44. Голуб Н. Риторична компетентність учнів старших класів як показник сучасної мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 8. С. 2–7.
45. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 362 с.
46. Горпинич В. О. Морфологія української мови: підручник для студентів вищих навчальних закладів. К.: ВЦ «Академія», 2004. 336 с. (Альма-матер).
47. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. / общ. ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. 400 с. URL: <http://www.rulit.me/books/izbrannyye-trudy-po-yazykoznaniiyu-read-213842-1.html> (дата звернення: 22.06.2018).
48. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества. *Избранные труды по языкознанию* / общ. ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева; [пер. с нем.]. М.: Прогресс, 2000. С. 37–298.
49. Гумбольдт В. фон. Характер языка и характер народа / [пер. О. А. Гулыги]. *Язык и философия культуры* / сост., общ. ред. и вступ. ст. А. В. Гулыги, Г. В. Рамишвили; [пер. с нем.]. М.: Прогресс, 1985. С. 370–381. (Языковеды мира).
50. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / пер. с нем. яз., сост., общ. ред. и вступ. статьи А. В. Гулыги, Г. В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1985. 451 с.
51. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 22.06.2018).
52. Державна програма «Вчитель». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF> (дата звернення: 22.06.2018).

53. Державний стандарт вищої освіти. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF> (дата звернення: 22.06.2018).
54. Дика Н. М. Формування мовної особистості учня загальноосвітнього навчального закладу в умовах реалізації концепції нової української школи. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2017. № 11 (51), листопад. С. 294–297.
55. Дорошенко С. І. Загальне мовознавство: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 288 с.
56. Дружененко Р. Дидактичні основи комунікативно-прагматичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. № 3 (54), вересень. С. 205–211.
57. Дудик П. С. Стилїстика української мови: навчальний посібник. К.: Видавничий центр «Академія», 2005. 368 с. (Альма-матер).
58. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
59. Єрмоленко С. Нариси з української словесності. Стилїстика та культура мови. К.: Довіра, 1999. 431 с.
60. Єрмоленко С. Я. Мовно-естетичні знаки української культури: монографія. К.: Інститут української мови НАН України, 2009. 352 с.
61. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2009. 264 с. (Серія «Альма-матер»).
62. Жаборюк О. А. До питання про філософські аспекти мовознавства. *Мовознавство*. 2006. № 1. С. 39–43.
63. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник. К.: Довіра, 2006. 703 с.
64. Жайворонок В. В. Національна мова та ідіолект. *Мовознавство*. 1998. № 6. С. 27–35.

65. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: Нариси: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Довіра, 2007. 262 с.
66. Жовтобрюх М. А. Сучасна українська літературна мова: Вступ. Лексика. Фразеологія. Фонетика. К.: Радянська школа, 1961. 131 с.
67. Жовтобрюх М. А., Волох О. Т., Самійленко С. П., Слинсько І. І. Історична граматики української мови: підручник. К.: Вища школа, 1980. 320 с.
68. Жовтобрюх М. А., Кулик Б. М. Курс сучасної української літературної мови: підручник: у 2 ч. К.: «Вища школа», 1972. Ч. 1. 402 с.
69. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
70. Загнітко А. Лінгвістика тексту: теорія і практикум: науково-навчальний посібник. Донецьк: ДонНУ. 264 с.
71. Загнітко А. Миронова Г. Синтаксис української мови. Теоретико-прикладний аспект. Brno: Masarykova univerzita. 2013. 224 с.
72. Задорожний В. Морфологія як семантичний чинник. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 11. С. 8–13.
73. Заїченко Г. Філософія мови та мова філософії: стаття перша. *Філософська і соціологічна думка: Український науково-теоретичний часопис*. К.: Київський університет ім. Тараса Шевченка, 1996. № 5-6. С. 16–35.
74. Закон України «Про вищу освіту» URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 22.06.2018).
75. Закон України «Про освіту» URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 22.06.2018).
76. Зеленько А. С. Загальне мовознавство: навч. посіб. 2-ге вид., стер. К.: Знання, 2011. 380 с.
77. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

78. Зиндер Л. Р. Общая фонетика: учебн. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая шк., 1979. 312 с.
79. Зязюн І. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf> (дата звернення 22.06.2018).
80. Каліш В. А. Навчальна програма з дисципліни «Сучасна українська літературна мова». Глухів, 2014. 26 с.
81. Караман О. В. Формування в учнів орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення фонетики: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / Український держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1994. 191 с.
82. Караман О. Підготовка студентів до викладання синтаксису в профільній школі. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 5. С. 24–27.
83. Караман С. О., Караман О. В., Бакум З. П. Сучасна українська літературна мова. Фонетика. Фонологія. Графіка: підручник / за ред. С. О. Карамана. КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. 188 с.
84. Карпенко Ю. О. Вступ до мовознавства: підручник. 2-ге вид., стер. К.: ВЦ «Академія», 2009. 336 с. (Серія «Альма-матер»).
85. Кириченко Г. С., Кириченко С. В., Супрун А. П. Нариси загального мовознавства: навч. посіб. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл.: у 2 ч. К.: Видавничий Дім «Ін-Юре», 2008. Ч II: Основні етапи науки про мову. 2008. 224 с.
86. Ковалик І. І., Мацько Л. І., Плющ М. Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. К.: Вища шк., 1984. 117 с.
87. Коваль А. П. Культура української мови. К.: Наукова думка, 1966. 192 с.
88. Кожина М. Н. Стилистика русского языка: учеб. пособие для студентов фак. рус. яз. и литературы пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1977. 223 с.
89. Козачук Г. О. Українська мова: практикум: навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і допов. К.: Вища шк., 2008. 414 с.

90. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи; Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
91. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: монографія. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2012. 429 с.
92. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2008. 423 с.
93. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник. 3-тє вид., стереотип. К.: ВЦ «Академія». 2014. 304 с. (Серія «Альма-матер»).
94. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник. К.: Видавничий центр «Академія». 2003. 464 с. (Серія Альма-матер).
95. Кравець Л. В. Стилїстика української мови: практикум: навч. посіб. для студ. філологічних спец. / за ред. Л. Мацько. К.: Вища школа, 2004. 199 с.
96. Кравчук О. Методика вдосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту в студентів філологічного факультету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2013. 21 с.
97. Крижанівська О. І. Історія української мови: Історична фонетика. Історична граматика: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2010. 248 с. (Серія «Альма-матер»).
98. Крищук В. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: компетентнісний підхід. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2017/8_2017/15.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
99. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: навч. посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 432 с.
100. Крутоголова О. В. Навчальна програма з дисципліни «Вступ до мовознавства». Миколаїв, 2017. 12 с.
101. Крутоголова О. В. Навчальна програма з дисципліни «Загальне мовознавство та історія лінгвістичних вчень». Миколаїв, 2017. 13 с.

102. Кузнецов В. Г. Ф. де Соссюр и Женевская школа: от «языка» к «речи». *Вопросы языкознания*. 2007. № 6. С. 97–115.
103. Кучеренко І. А., Мамчур Л. І. Українська мова: шляхи розвитку професійної мовнокомунікативної компетентності: навч. посіб. для студ. Умань: Софія, 2010. 139 с.
104. Левчук-Керечук Н. О. О. Потебня і філософія мови. Значення О. О. Потебні (1835-1891) як предтечі лінгвістичної думки ХХ століття. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10101/Levchuk-kerechuk_O.O.Potebnya_i_filosofiya.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
105. Леута О. І. Старослов'янська мова: підручник. К.: Вища шк., 2001. 255 с.
106. Лисиченко Л. А. Рівні мовної картини світу і їхня взаємодія. *Лінгвістичні дослідження*: зб. наук. праць. Харків, 2005. Вип. 16. С. 80–87.
107. Лузан Л. Характеристика та особливості професійної компетентності вчителів-словесників. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 8. С. 54–57.
108. Майборода А. В. Старослов'янська мова: навч. посіб. для студентів філологічних факультетів педагогічних інститутів. К.: Вища школа, 1975. 294 с.
109. Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога. *1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи*: матеріали Міжнародної наук. конф. К.: Київський університет ім. Б. Грінченка, 2014. С. 65–75.
110. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань: Видавець «Сочінський», 2012. 449 с.
111. Марєєв Д. Навчальна програма з дисципліни «Українська діалектологія». Глухів, 2014. 16 с.
112. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: РАГС, 1996. 308 с.
113. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. 3-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2007. 296 с.

114. Матвіяс І. Українська мова і її говори. К.: Наук. думка, 1990. 168 с.
115. Махмутов М. И. Современный урок. М.: Педагогика, 1985. 184 с.
116. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
117. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2007. 360 с. (Альма-матер).
118. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилїстика української мови: підручник / за заг. ред. Л. І. Мацько. 2-ге вид., випр. К.: Вища шк., 2005. 462 с.
119. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник для студентів філологічних факультетів України / колектив авторів за ред. М. І. Пентиліук. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.
120. Методика навчання української мови у початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. К.: Літера ЛТД, 2010. 364 с.
121. Мойсієнко В. М. Навчальна програма з дисципліни «Історія української літературної мови». Житомир: Житомирський державний університет імені І. Франка, 2015. 12 с.
122. Мойсієнко В. М. Навчальна програма з дисципліни «Теорія та історія мовознавства». Житомир: Житомирський державний університет імені І. Франка, 2015. 14 с.
123. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 22.06.2018).
124. Нестеренко Т. А. Наступність у навчанні мовознавчих дисциплін історичного циклу. *Наукові записки ЦДПУ. Серія: Філологічні науки* / ред. кол.: О. А. Семенюк [та ін.]. Кропивницький: Авангард, 2017. Вип. 151. С. 251–258.
125. Никитина Е. С. Семиотика. Курс лекцій: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект; Трикста, 2006, 528 с.

126. Нікітіна А. Шляхи формування лінгвокультурознавчої компетентності студентів-філологів. URL: www.journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/ (дата звернення: 22.06.2018).
127. Овсієнко Л. М. Проблеми реалізації компетентнісного навчання в процесі підготовки майбутніх учителів-словесників. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2011. Випуск 61. С. 281–286.
128. Овсієнко Л. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 46–48.
129. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. д-ра филолог. наук проф. Н. Ю. Шведовой. М.: «Русский язык», 1978. 846 с.
130. Олексенко В. П. Словотвірні категорії суфіксальних іменників: монографія. Херсон: Айлант, 2001. 240 с.
131. Омельчук С. А. Практикум з правопису української мови: система дослідницьких вправ: навч. посіб. К.: Грамота, 2009. 224 с.
132. Остапенко Н. Лінгводидактичні компетентності як основа професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів-філологів. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 4. С. 44–48.
133. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ: монографія. Черкаси: вид. Чабаненко Ю. 2008. 330 с.
134. Остапенко Н. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності учня загальноосвітньої школи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 3. С. 5–8.
135. Палихата Е. Я. Формування пунктуаційних умінь і навичок учнів початкових класів. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород: Говерла, 2013. Вип. 27. С. 143–145.

136. Пентиліюк М. І. Культура мови і стилістика: пробний підруч. для гімназій гуманіт. профілю. К.: Вежа. 1994. 240 с.
137. Пентиліюк М. І., Гайдаєнко І. В. Методичні рекомендації до курсу «Загальне мовознавство» (Лінгвістичні концепції Ф. де Соссюра). Херсон: ХДУ, 2003. 43 с.
138. Пентиліюк М. І., Гайдаєнко І. В., Окуневич Т. Г., Андрієць О. М., Митрофанова О. Г. Навчальні програми дисциплін мовознавчого та лінгводидактичного циклів: методичний посібник. Херсон: Айлант, 2018. 200 с.
139. Пентиліюк М. І., Іваненко О. В. Українська мова: підручник-комплект. К.: Ленвіт, 2001. 352 с.
140. Пентиліюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 2. С. 3–5.
141. Пентиліюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–9.
142. Плющ М. Я. Граматика української мови: у 2 ч.: підручник. К.: Вища шк., 2005. Ч. 1. Морфеміка. Словотвір. Морфологія. 286 с.
143. Плющ П. Історія української літературної мови: підручник для студ. філолог. спец. ун-тів та пед. ін-тів. К.: Вища школа, 1971. 423 с.
144. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С, 2004. 112 с.
145. Пономаренко С. С. Навчальна програма з дисципліни «Сучасна українська літературна мова». Миколаїв, 2017. 32 с.
146. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради: навч. посіб. К.: Либідь, 2001. 240 с.

147. Попович А. Достилістична підготовка майбутніх учителів української мови і літератури у вищій школі. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2\(35-36\)/pasuvs.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2(35-36)/pasuvs.PDF) (дата звернення: 22.06.2018).
148. Потебня А. А. Слово и миф. М.: Правда, 1989. 624 с.
149. Потебня А. Мысль и язык. URL: <http://www.rodnovery.ru/knizhnaya-polka/317-potebnya-mysl-yazyk> (дата звернення: 22.06.2018).
150. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. К.: «Академвидав», 2006. 424 с. (Енциклопедія ерудита).
151. П'ятакова Г. Формування професійної компетентності магістра-філолога в умовах освітніх змін. *Вісник Львівського університету. Сер.: Педагогічна*. 2009. Вип. 25, Ч. 3. С. 151–160.
152. Радченко О. А. Лингвофилософские опыты В. Фон Гумбольдта и постгумбольдтианство. *Вопросы языкознания*. 2001. № 3. С. 96–124.
153. Рамишвили Г. В. От сравнительной антропологии к сравнительной лингвистике. *Гумбольдт В. Язык и философия культуры*. М.: Прогресс, 1985. С. 309–317.
154. Реформатский А. А. Фонологические этюды. М.: Наука, 1975. 134 с.
155. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х.: Вид. група «Основа», 2008. 112 с.
156. Родіонова І. Г. Навчальна програма з дисципліни «Практикум з лінгвістичного аналізу мовних одиниць та літературознавчий аналіз художнього тексту». Миколаїв, 2017. 7 с.
157. Родіонова І. Г. Навчальна програма з дисципліни «Практикум з української мови». Миколаїв, 2017. 7 с.
158. Русанівський В. Історія української літературної мови: підручник. К.: АртЕк, 2002. 424 с.
159. Рускуліс Л. Базові складові теоретико-методичної підготовки майбутнього вчителя української мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини /*

- гол. ред.: М. Т. Мартинюк. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. 2. С. 307–315.
160. Рускуліс Л. В. Культура та техніка усного мовлення: навч.-метод. реком. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. 64 с.
161. Рускуліс Л. В. Навчальна програма з дисципліни «Загальне мовознавство». Миколаїв, 2014. 12 с.
162. Рускуліс Л. В. Навчальна програма з дисципліни «Культура та техніка усного мовлення». Миколаїв, 2013. 10 с.
163. Рускуліс Л. В. Психолінгвістика: навч.-метод. посіб. Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, 2012. 88 с.
164. Рускуліс Л. В., Мікрюкова К. О. Етнолінгвістика: навч.-метод. реком. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. 64 с.
165. Рускуліс Л. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості майбутнього вчителя української мови. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: Серія: Педагогіка і психологія*: зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2012. Вип. 36. Ч. 1. С. 10–17.
166. Рускуліс Л. Лінгвофілософські погляди Вільгельма фон Гумбольдта у системі теоретико-методичної підготовки вчителя української мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. праць / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 20 (30). Спец. вип. Актуалітети філологічної освіти та науки. С. 184–188.
167. Рускуліс Л. Методика навчання лінгвістичного аналізу художнього тексту у ВНЗ та загальноосвітній школі: порівняльний аспект. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2009. Вип. 52. С. 356–362.
168. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих

- дисциплін: монографія / за заг. ред. М. Пентилюк. Миколаїв: ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.
169. Рускуліс Л. Методологічна сутність категорії «лінгвістична компетентність» у сучасному освітньому просторі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. проф. Тетяни Степанової.* Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. № 1 (60), лютий. С. 228–232.
170. Рускуліс Л. В. Мовна картина світу: лінгвістичний і лінгводидактичний аспект. *«Українознавчий вимір у сучасній науці: гуманітарний аспект»: матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф.* Миколаїв: МНАУ, 2018. С. 19–22. URL: <https://www.mnau.edu.ua/abstracts/abstracts2018-04-13.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
171. Рускуліс Л. Професійна компетентність майбутнього вчителя української мови як лінгводидактична проблема. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського»: зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки.* Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. Вип. 1.42 (95). С. 222–226.
172. Рускуліс Л. Професійна компетентність майбутнього вчителя української мови. *«Проектування і розвиток професійно успішної особистості в освітньо-виховному середовищі університету»: зб. тез за матер. міжн. наук.-практ. конф. 4-5 жовтня 2013 р.* Миколаїв: МНУ, 2013. Миколаїв, 2013. С. 228–229.
173. Рускуліс Л. Теоретичні основи дослідження дефініції «лексико-семантичне поле» в методичній системі формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови *Образне слово Луганщини: матеріали XVII Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка (20 квітня 2018 р., м. Старобільськ) до 80-річчя Луганської області / за заг. ред. проф. А. В. Нікітіної; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т*

- імені Тараса Шевченка». Вип. 17. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018, С. 192–194.
174. Рускуліс Л. В. Філософські й лінгвофілософські основи формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць* / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В. М.]. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч. 2. С. 359–365.
175. Рускуліс Л. В. Формування ключових компетентностей майбутніх учителів української мови у процесі засвоєння дисциплін психолого-педагогічного циклу. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі: сб. науч. трудов. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 1(21). Часть 6. С. 170–175. URL: <https://e.mail.ru/attachment/14879585780000000858/0;2> (дата звернення: 22.06.2018).*
176. Рускуліс Л. В. Формування фахових компетентностей майбутніх учителів української мови. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. № 4. С. 136–141.
177. Савченко О. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *e-Журнал Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. Вип. 3. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/ (дата звернення: 22.06.2018).
178. Селіванова О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К., 2010. 844 с.
179. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
180. Семенов О. М. Культура наукової української мови: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2010. 216 с. (Серія «Альма-матер»).

181. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
182. Сердега Р. Л., Сагаровський А. А. Українська діалектологія: навчальний посібник. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 156 с.
183. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси, 2006. 371 с.
184. Симоненко Т. Ефективні форми та засоби контролю в роботі над формуванням професійної комунікативної компетенції студентів-філологів. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 5. С. 51–54.
185. Симоненко Т. Методичні тенденції студіювання української мови у вищій школі. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4LXU1L2rYW0J:https://cyberleninka.ru/article/n/multimedia-kak-didakticheskoe-sredstvo-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentnosti-studentov-filologicheskikh-fakultetov.pdf+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua> (дата звернення: 22.06.2018).
186. Сковорода Г. Діалог. Ім'я ему – потоп зміїн. Повне зібрання творів: У 2-х т. К., 1973. Т. 2. С. 135-171. URL: <http://litopys.org.ua/skovoroda/skov207.htm> (дата звернення: 22.06.2018).
187. Слинько І. І., Гуйванюк Н. В., Кобилянська М. Ф. Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання: навч. посібник. К.: Вища шк., 1994. 670 с.
188. Словник іншомовних слів / за ред. члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука. К.: Українська радянська енциклопедія, 1977. 776 с.
189. Словник-довідник з української лінгводидакти: навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.
190. Сосюр Фердинанд де. Курс загальної лінгвістики / пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. К.: Основи, 1998. 324 с.

191. Спанатій Л. С. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія: навч. посіб. Миколаїв: Іліон, 2015. 372 с.
192. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: монография. Сумы: Редакционно-издательский отдел СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2004. 332 с.
193. Струганець Л. Теоретичні основи культури мови: навч. посіб. Тернопіль: ТДПШ, 1997. 96 с.
194. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика / за заг. ред. акад. АН УРСР І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1969. 436 с.
195. Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія / за заг. ред. акад. АН УРСР І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1973. 440 с.
196. Сучасна українська літературна мова. Морфологія / за заг. ред. акад. АН УРСР І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1969. 583 с.
197. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис / за заг. ред. акад. АН УРСР І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1972. 515 с.
198. Сучасна українська літературна мова. Стилїстика / за заг. ред. акад. АН УРСР І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1973. 588 с.
199. Сучасна українська літературна мова: Лексикологія. Фонетика: підручник / А. К. Мойсієнко, О. В. Бас-Кононенко, В. В. Бондаренко та ін. К.: Знання, 2010. 270 с.
200. Сучасна українська літературна мова: підручник / за ред. А. П. Грищенка. 2-ге вид. перероб. і допов. К.: Вища шк., 1997. 493 с.
201. Сучасна українська літературна мова: підручник / за ред. М. Я. Плющ. 2-ге вид., перероб. і допов. К.: Вища шк., 2000. 430 с.
202. Сучасна українська мова: підручник / О. Д. Пономарев, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. К.: Либідь, 2008. 448 с.
203. Тоцька Н. І. Дидактичний матеріал з фонетики української мови: посіб. для вчителя. К.: Радянська школа, 1991. 143 с.

204. Тоцька Н. І. Українська пунктуація: Практикум: навч. пос. К.: Вища школа, 1981. 157 с.
205. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика, орфоєпія, графіка, орфографія: навчальний посібник для студентів філологічних факультетів. К.: «Вища школа», 1981. 183 с.
206. Трифонова О. С. Домінанти визначення сутності понять «компетенція» і «компетентність». URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/8_2010/27.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
207. Українська мова 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 22.06.2018).
208. Українська мова: Енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., випр. і доп. К.: Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
209. Український правопис НАН України; Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні; Інститут української мови. К.: Наукова думка, 2015. 288 с.
210. Уланович О. І. Психолінгвістика: учеб. пособие. Минск: изд-во Гревцова, 2010. 240 с.
211. Уорф Б. О двух ошибочных воззрениях на речь и мышление, характеризующих систему естественной логики, и о том, как слова и обычаи влияют на мышление. Наука и языкознание. URL: <http://www.kph.npu.edu.ua/!e-book/clasik/data/whorf/02.html> (дата звернення: 22.06.2018).
212. Философские основы зарубежных направлений в языкознании: коллективная монография / ответственный ред. В. З. Панфилов. М.: Наука, 1977. 295 с.
213. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. URL: <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення: 22.06.2018).

214. Хом'як І. М. Лінгвометодичні засади навчання орфографії української мови в основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 412 с.
215. Хом'як І. Мовленнєва компетентність викладача вищої школи. *Дивослово*. 2014. № 1. С. 13–18.
216. Хом'як І. Орфографічна компетентність як складник формування мовної особистості. *Дивослово*. 2015. № 11. С. 2–5.
217. Хом'як І. Словникова робота як засіб формування лексичної компетентності. *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 5. С. 28–31.
218. Хомський Н. Роздуми про мову / пер. з англ. Львів: Ініціатива, 2000. 352 с.
219. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированой парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
220. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения. СПб.: Питер, 2004. 541 с. (Серия «Учебное пособие»).
221. Чередниченко І. Нариси з загальної стилістики сучасної української мови. К.: Радянська школа, 1962. 496 с.
222. Шкуратяна Н. Г. Методика вивчення орфографії: посіб. для вчителів. К.: Радянська школа, 1985. 133 с.
223. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник. К.: Видавничий центр «Академія», 2004. 408 с. (Альма-матер).
224. Шульжук Н. В. Практикум з правопису української мови: навчально-методичний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Рівне-Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. 396 с.
225. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. 1, Л.: Ленинградский университет, 1958. 182 с.
226. Ющук І. П. Вступ до мовознавства: навч. посібник. К.: Рута, 2000. 128 с.

227. Ющук І. П. Практикум з правопису і граматики української мови. К.: Либідь, 2004. 640 с.
228. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 568 с.
229. Cambridge English Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/competent> (дата звернення: 22.06.2018).
230. Merriam-Webster's Concise Dictionary of English Usage. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/competent> (дата звернення: 22.06.2018).
231. Oxford Dictionary of English. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/competence> (дата звернення: 22.06.2018).
232. Richards J. C. Competency-Based Language Teaching // Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge, 2012. S. 141–150.
233. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Germany: Hogrefe & Huber Publishers, 2003. 206 p.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

2. 1. Психологічна характеристика особистості майбутніх учителів української мови

2. 1. 1. Студент як суб'єкт освітньої діяльності

Становлення нової системи вищої освіти, що орієнтована на входження в європейський освітній простір, вимагає формування суб'єктності майбутніх учителів української мови шляхом вивчення їх індивідуальності й самооцінювання за час здобуття фаху у ЗВО. З огляду на таке положення пильної уваги потребують вивчення й аналіз психологічних умов саморозвитку й самореалізації студента, з метою врахування його особистісних якостей і психологічного стану в процесі формування ЛК.

У психолого-педагогічній науці дослідники Г. Абрамова [1], Б. Ананьєв [5], І. Бех [13], О. Гуменюк [39], Є. Зеєр [58], І. Зимня [59], І. Зубкова [64], І. Кон [73; 74], С. Рубінштейн [134], О. Рибалко [150], О. Фальова [176], В. Юрченко [192] та ін. висвітлюють проблеми, пов'язані з особливостями юнацького віку, з'ясовуючи його межі, проблеми адаптації до нових умов навчання й виховання, специфіку фахового становлення й усвідомлення професійної ідентичності.

Зважаючи на концептуальні засади вікової психології, констатуємо, що перехід до юності є новим витком у спіралеподібній віковій періодизації, на якому чітко відбито енергетичну й інформаційну цілісність особистості, що є потребою в розвитку. Кожні нові зміни «не зникають, а фіксуються на оцьому носієві, який продовжує свій рух далі. А вся інформація про те, що відбувалося з людиною в цей час, зберігається і передається у такому ж або видозміненому вигляді на подальший етап» [96, с. 48]. Юнацький вік – період надзвичайно

важливий і переломний у становленні молодої людини, коли вона «досягає високого рівня інтелектуального розвитку, збагачує ментальний досвід, уперше масштабно роздивляється свій внутрішній світ, свою індивідуальність, формує цілісний Я-образ, самовизначається в життєвих і професійних планах, осмислено спрямовує погляд у майбутнє, що свідчить про перехід її до етапу дорослості» [151, с. 257]. За дослідженнями Е. Еріксона, це п'ята сходинка в системі життєвого циклу, що є вагомим періодом розвитку особистості, коли, з одного боку, визріває потреба бути визнаним у соціумі, створити власну ідентичність, а з іншого – прийняття дорослих ролей і невпевненість за власний професійний вибір [191, с. 14].

Саме на цьому етапі особа здатна свідомо визначати й прогнозувати своє майбутнє, зробити власний життєвий вибір, зокрема, місця серед однолітків і дорослих, примірювання соціальних ролей останніх; роду діяльності, що може задовольнити її професійні нахили й самореалізуватися; укладу життя тощо. У цей час особливою стає переоцінка цінностей, посилюються свідомі мотиви поведінки, високого рівня сформованості досягають якості характеру й інтелекту; настає час юридичної й економічної відповідальності, можливості долучення до всіх видів соціальної активності (аж до державного рівня). Юнак проходить становлення досконалої особистості, яка подолала шлях онтогенетичної самоідентифікації. У цей період закладаються соціально важливі якості: сформована внутрішня позиція («Хто я?», «Яким я повинен бути?»); активне моральне ставлення до людей, до самого себе й до природи; тверда позиція серед категорій добра й зла; співпереживання; засвоєння конвенційних ролей, норм, правил поведінки в суспільстві тощо [26; 116; 125; 174; 177]. Д. Леонтьєв наголошує, що це час самостійного розв'язання конкретних завдань аж до формування автономного суб'єкта, який вибирає власний шлях життя й креслить власну життєву траєкторію, виходить на рівень особистості, яка склалася: вона може впливати на власне життя й свою долю, отримуючи від цього задоволення [91, с. 78]. Молода людина приймає новий життєвий цикл, усвідомлює відповідальність за самостійне прийняття рішень

щодо реального й гіпотетичного вибору майбутньої професії; беручи на себе певні зобов'язання й намагаючись контролювати власні дії, прагне до адаптації, саморозвитку й самореалізації в нових для неї умовах, покладаючись на власні сили й можливості; спираючись на власні уподобання й досвід близьких людей, змальовує перспективи.

На етап пізньої юності або ранньої дорослості припадає студентський період життя людини, коли молодь «проходить стадію персоналізації на основі цілеспрямованого засвоєння навчальних, професійних і соціальних функцій, свідомо оволодіваючи професійними знаннями, уміннями й навичками, набуваючи професійних якостей під час навчання у вищих навчальних закладах» [125, с. 41]. І. Кон звертає увагу, що студент, подолавши перший (дитяча гра) та другий (підліткова фантазія) етапи процесу професійного самовизначення, актуалізується на третьому – попередньому виборі, на якому здійснено відбір й оцінку його інтересів, здібностей та цінностей, професійну консультацію, а важливими показниками стають рівні інформованості й захоплення фахом [73; 74]. У психології характеризується період отримав назву *оптації* [58 с. 45]. У цей час на перший план виступає активний пошук власного місця у світі професій. Настає період професійного самовизначення, коли, за словами Л. Божович, особистість усвідомлює себе як повноправний член суспільства, конкретизуючись у новій суспільно значущій позиції, що пов'язана з необхідністю розв'язати проблему майбутнього [17, с. 283]. Таку ж думку доводить Б. Ананьєв, наголошуючи, що саме студентський вік є стартом самостійної професійної діяльності, коли юнаки й дівчата вступають у самостійне життя. Учений вважає, що ціннісна орієнтація на ту чи ту сферу суспільного життя, ідеали й цілі, які в найбільш загальному вигляді визначають суспільну поведінку і становлення перед порогом самостійної діяльності, є окремими моментами, що характеризують початок самостійного життя в суспільстві [5, с. 48]. Це найбільш важкий період, коли виникають сумніви про правильність обраного фаху, про майбутнє самоствердження в цьому напрямі. Часом ідеальні уявлення в процесі зіткнення з реаліями життя й навчання від

захоплення переходять до розчарування, а також скептичної та критичної реакції на дисципліни, викладачів, одногрупників, що призводить до небажання відвідувати заняття.

У психологічній науці виділено стадії професійного самовизначення досліджуваного вікового періоду, де перша – це позитивне емоційне ставлення до майбутньої професії, бажання оволодіти нею, однак досить слабо розвинуті уявлення про власні здібності й потреби суспільства в спеціалістах цього профілю; друга – розвиток внутрішньої позиції, яку характеризує усвідомлення власних можливостей; третя – адекватне уявлення про професійну діяльність і власне місце в ній [93, с. 26]. Кожна наступна стадія доповнює попередню, переводячи навчальну діяльність із репродуктивного на творчий рівень, змальовуючи перспективи майбутнього фахівця в здобутті омріяної професії.

У зазначений період студент-першокурсник переживає період адаптації до незнайомого культурного оточення, колективу, виду навчальної діяльності. У психолого-педагогічній літературі проблему адаптації особистості досліджено в роботах Б. Ананьєва [5], І. Беха [14], Т. Буяльської [20], М. Мирончук [109], Л. Подоляк [125], М. Прищак [20], В. Юрченко [125], В. Яблонка [193] та ін. Учені стверджують, що вона є процесом узаємодії особистості з оточенням (одногрупники, викладачі) і пристосуванням до умов навчання. Студент уходить у нове соціальне середовище, займає відповідну соціальну роль і переборює певні соціальні труднощі, піднімаючись на новий інтелектуальний щабель власного розвитку. Для майбутніх учителів української мови – це сумніви у виборі майбутньої професії, невміння працювати з додатковою літературою, несформованість системи самоконтролю за власним часом та ін.

Для першого курсу властива глибока психологічна перебудова особистості: зруйновано сформовані в школі стереотипи, що призводить до нервових зривів, стресових реакцій, зниження рівня успішності та труднощів у спілкуванні. У студентів виявлено такі проблеми в навчанні: відсутність багатьох спеціальних організаційно-навчальних навичок; негативні

переживання, пов'язані з переходом до нових колективів; сумніви в мотивації вибору професії; відсутність повсякденного контролю викладачів; пошук оптимального режиму праці; невміння організувати СРС [26; 151]. Саме на цей період припадає залучення до студентського життя, переборювання конформізму й визначення власної ролі в освітньому процесі аж до формування професійних, культурних, соціальних та інших запитів і потреб юнака.

Важливим є врахування дидактичної адаптації, що тісно пов'язана з перебудовою мотиваційної сфери й комплексу заходів самоосвіти та передбачає ознайомлення студентів із формами навчання у ЗВО, змістом освітньої діяльності, великим інформаційним обсягом матеріалу з мовознавчих дисциплін, студіюванням наукових текстів і тлумаченням наукової термінології [125; 193]. Із цією метою доцільним є впровадження спецкурсів (спецсеминарів), на яких куратори груп, викладачі, працівники бібліотеки, студенти II–IV курсів мали б змогу ознайомити першокурсників із системою побудови аудиторних і позааудиторних занять, особливостями СРС тощо.

Однак, як наголошує В. М'ясищев, із часом особистість, змінюючись, розвивається, змінюється й характер ставлення її до дійсності, яка теж змінена. Увесь цей спіралевидний процес розвитку наповнений боротьбою, яка складає основний зміст розвитку особистості, коли вона є не пасивним об'єктом, а активним суб'єктом [111, с. 211]. Настає (за Б. Ананьєвим) кульмінаційний етап – досягнення у вибраній професії, який є раннім і пізнім [5, с. 49-50]. Дослідження в галузі психології, педагогіки й лінгводидактики дають підстави стверджувати, що студентський вік характеризує ранній кульмінаційний етап (II–IV курси), коли збільшено кількість дисциплін, що мають професійне спрямування (українська діалектологія, історія української мови, стилістика української мови, загальне мовознавство, лінгвістичний аналіз тексту та ін.), активізовано НДДС, здобувачі вищої освіти практично ознайомлені з особливостями майбутньої спеціальності під час навчальної та виробничої практик, постає питання інтенсивного пошуку працевлаштування. У цей час, на нашу думку, відбувається усвідомлене формування професійних, світоглядних і

громадянських якостей майбутнього фахівця; найвищого ступеня досягає розвиток професійних здібностей його і сходження до вершин творчості; високого рівня досягає інтелект молодого людини; активно проходить перетворення мотивації.

Зважаючи на такі ознаки, Л. Подоляк, В. Юрченко визначають його як доленосний, оскільки студенти приймають відповідальні рішення, які повинні порівняно швидко зважити, проаналізувати й прийняти їх, оскільки від цього залежить їхня подальша діяльність. В основі професійного становлення й самовизначення лежить інтеграція фахових ролей, фахових здібностей у сукупності фахових якостей. Формується особистість, яка раціонально діє, зіставляє власні бажання, потреби, мотиви, усвідомлює їх і реалізує професійні плани, «вибудовує своє «Я-ідеальне» узгоджено з «Я-реальне» і професійною моделлю» [125, с. 66]. Етап інтеграції є завершенням фахового становлення студента, який може чітко визначити своє покликання; коли здійснено професійну ідентифікацію та професійну самопрезентацію [Там само, с. 67]. Майбутні вчителі української мови досягають вершини самостійного критичного осмислення власних дій і вчинків, глибоко аналізують перспективи обраного фаху, а головним виміром їхнього життя й навчальної діяльності стає професія освітянина. Вирішальним чинником є усвідомлення шляхів досягнення мети професійного становлення й орієнтування в сучасних соціокультурних умовах. Студент здатний успішно досягти фінішу бажаної освіти.

Для періоду юності своєрідним є формування: *самосвідомості* як здатності особистості усвідомити себе й власне «Я», осмислити потреби, інтереси, мотиви й роль (позитивну чи негативну) в суспільстві, накреслити шляхи до самовдосконалення й самовиховання; *світогляду* як сукупності поглядів на навколишній світ і місце в ньому людини, питання сенсу буття, а також здатність до абстрактно-теоретичного мислення; *індивідуальності*, що виявляється в здібностях людини особистісно створювати теорії суті життя, кохання, щастя тощо [174, с. 355].

Інтерес викликає дослідження М. Савчина, який стверджує, що, самоусвідомлюючись й утверджуючись у світогляді, самовизначаючись, прагнучи індивідуальної винятковості, молоді люди демонструють високий рівень навчальної діяльності, комунікативності, починають узгоджувати близьку й віддалену перспективи власного майбутнього, переживаючи при цьому кризу ідентичності [151, с. 285], ядром якої є індивідуальна система ціннісних орієнтацій [66, с. 114]. Ідентичність, на думку Е. Еріксона, в найбільш загальному вигляді багатьма психологами синтезована в поняття «Я» в різноманітних його виглядах: «Я-концепція», «Я-система», «Я-досвід» [197, с. 219] і є синтезом особистої й соціальної ідентичностей. Складною й динамічною системою постає «Я-концепція», що проходить формування за етапами соціалізації й організованого виховання, а її головна функція – утвердити «у самосвідомості людини своєрідне відчуття визначеності у соціальному просторі, ідентифікуватися із конкретним довкіллям, досягнути благодатного самоототожнення» [180, с. 35]. Для майбутнього фахівця вона є уявленням про себе як особистість і суб'єкт навчально-професійної діяльності, до складу якої входять:

1. «Образ-Я», в основі якого закріплено певні соціально-рольові позиції.
2. Емоційно-ціннісне ставлення до себе передбачає оцінку студентом власних професійних якостей, рівня самоприйняття й самоповаги.
3. Поведінковий складник має на меті самопрезентувати певні дії, породжені уявленням про себе й самоставленням [125, с. 49].

Студент сприймає себе цілісним образом, який має тісні зв'язки з соціумом (одногрупники, однокурсники, викладачі), живе за законами студентської спільноти, відвідуючи аудиторні заняття, виконуючи самостійні завдання тощо, бере активну участь в обговоренні проблемних питань на лекційних, семінарських, практичних заняттях. Усе це презентує його як суб'єкта навчання й визначає власну професійну ідентичність.

Проблема дослідження професійної ідентичності в сучасній психологічній науці стала однією з ключових (К. Альбуханова-Славська [3], Г. Балл [170], В. Зливков [170], С. Копилов [170], О. Кочкурова [78], Г. Крисюк [80], К. Мак-Гоуен [198], Л. Харт [198] та ін.). Елементами її «виступають потреби, інтереси, установки та інші сутнісні характеристики особистості, що реалізуються у процесі професійного шляху ⟨...⟩, засобами ⟨...⟩ стають відповідні знання і здібності, що забезпечують реалізацію активності, що спрямована на досягнення професійної ідентичності», а для формування професійної ідентичності концептуальне місце відведено ритуалізованому спілкуванню [170, с. 24]. Керуючись зазначеними дослідженнями, визначаємо, що для майбутніх учителів української мови – це вміння виступати перед аудиторією, красиво говорити й легко спілкуватися, активно слухати, реально й вагомо впливати мовленим словом у будь-яких життєвих і професійних ситуаціях, коли потрібно повідомити, поінформувати, проаналізувати, підбити результати, висловити власну точку зору, витлумачити, скритикувати, ефективно спілкуватися в різних форматах, або організувати й креативно скеровувати діяльність.

В. Зливков акцентує увагу на тому, що, крім першої частини професійної ідентичності Я-особистості як продукту самосвідомості, який є результатом визначення людиною власної позиції в системі професійних стосунків, постає проблема професійної придатності та професійного відбору [Там само, с. 26], як важливий показник формування особистості майбутніх учителів української мови. В цьому аспекті суттєва роль належить профорієнтаційній роботі й відбору вчителя-філолога, попередньому ознайомленню з особливостями фаху, перспективами розвитку й працевлаштування. Однак на сьогодні під час зарахування абітурієнта враховано лише рівень його успішності – результати складання зовнішнього незалежного оцінювання.

У психології визначено варіанти ідентичності:

- *передвизначеність* – студент минає кризу ідентичності, приміряючи на себе досвід інших людей;

- *дифузія ідентичності* – відмова пошуку ідентичності, що є продовженням дитячих років;
- *мораторій* – вибудовування власної ідентичності, пошук істини «Хто я?», «Який я?»;
- *реалізована ідентичність* – позитивне завершення кризи ідентичності (виникнення самототожності) [126, с. 183].

Складники професійної ідентичності продемонструємо на рис. 2. 1.

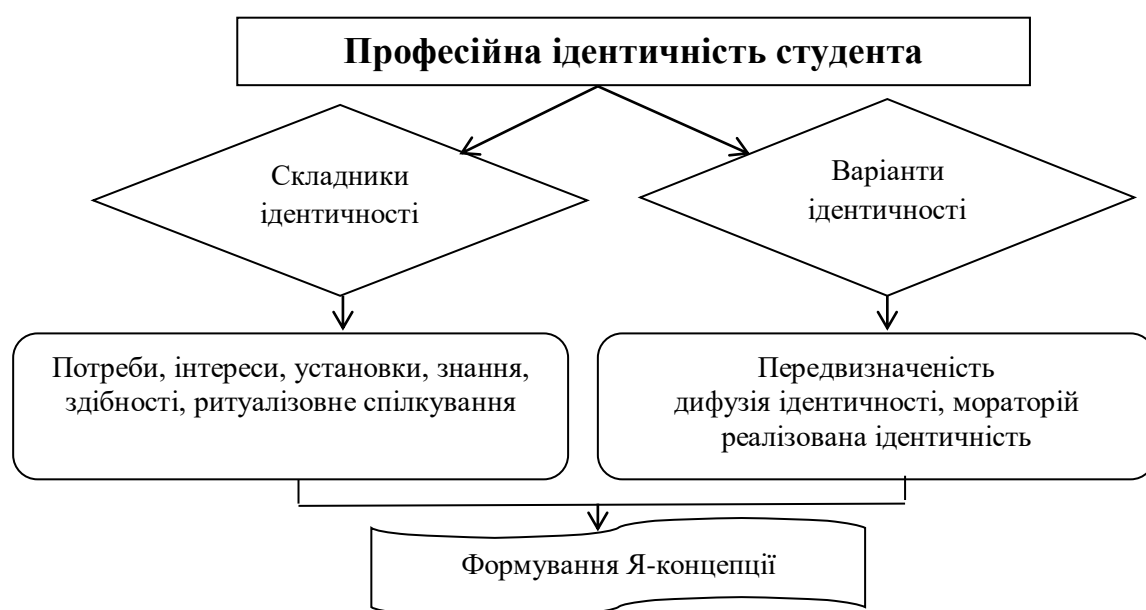


Рис. 2. 1. Складники професійної ідентичності студента

Формування ідентичності майбутніх учителів української мови тісно переплетене з рефлексією, чітко окресленою когнітивними новоутвореннями, зміною соціальних ролей, потребою подолання внутрішніх конфліктів. Студент самоусвідомлює себе суб'єктом навчальної діяльності, самостверджується в студентському колективі, прагне повною мірою розкрити для себе світ. На розвиток рефлексії й самосвідомості впливають декілька факторів: новий соціальний статус; зміна виду діяльності; нові форми діяльності; розширення соціального оточення, сфери контрастів; досягнення віку юридичної й громадянської зрілості [151, с. 288]. Молода людина займає новий щабель у

суспільстві – стає студентом ЗВО, створюючи потенційну основу майбутніх висококваліфікованих педагогічних кадрів й осягаючи необхідність оволодіння мовознавчими дисциплінами, передбаченими навчальним планом спеціальності; суттєвої зміни зазнала її навчальна діяльність (від школяра до здобувача вищої освіти, а в подальшому до вчителя української мови) й відповідно форми роботи (від шкільного уроку до лекцій, семінарських і практичних занять); велика частка припадає на СРС, НДДС, що дає змогу прослідкувати інновації в лінгвістиці й освіті. У цей період іншим стає й соціальне оточення студента: з'являються нові друзі, а отже, й нові уподобання, більш виразно проявляються соціальні ролі дорослої людини: професійно-трудова, гендерні, батьківські та ін. [147, с. 101].

Нового розвитку в юності набуває *усоблення* як механізм ідентифікації. Студент прагне обмежити свій неповторний світ від втручання як чужих, так і близьких йому людей, щоб через рефлексії закріпити власну позицію, свою індивідуальність, реалізувати плани на визнання в житті й у професії [116, с. 270]. Життєві домагання реконструюють його часову перспективу, будучи соціально-психологічним ракурсом «глядіння» в майбутнє, способом моделювання омріяного «завтра» і специфічним ставленням до життя. Виникає потреба жити достойно, тобто аналізувати майбутнє, проектувати його, оцінювати свої потреби й здібності, досягти високого рівня задоволення власним життям, актуалізувати особистісний потенціал. Життєві домагання оцінюють і корегують власні можливості, моделюють перспективи розвитку особистості, стимулюють до особистісного зростання й самореалізації, регулюють плин життя. Це спонукає до розуміння власної особистості, що сприяє розвитку наполегливості в досягненні мети. Для дієвості того чи того домагання значення має його спрямування [52]. Для майбутніх учителів – це оволодіння професією й успішний вихід на ринок праці. Оскільки абітурієнти вступають до ЗВО із власними проектами й поглядами на життя й майбутню професію, основне завдання викладача – розвинути в них бажання постійного розширення власного кругозору, саморозвитку й самоствердження.

На етапі переходу від підліткового віку до ранньої та зрілої юності особливого розвитку досягає активність особистості, що відбиває своєрідність внутрішнього світу людини, є складним і багатоплановим феноменом, пов'язаним із прийнятними для особистості моральними цінностями, типом соціальної направленості, системою інтересів, а також з індивідуально-психологічними особливостями [181, с. 281]. Нам імпонує думка В. Хайкіна про перевтілення в цей період активності в «образ Я», коли зафіксовано підвищення низки показників самоствалення – самоповага, позитивна підтримка оточення, відображення соціального ідеалу, розуміння суспільного порядку, усвідомлення власної духовності – й зниження рівня показників внутрішнього конфлікту та самозвинувачення. Молоді люди змінюють фокус уваги, переводячи її від свого «Я», й глибоко усвідомлюють входження в соціально орієнтовану діяльність. Юнаки більш критично ставляться до себе, до своєї активності та прагнуть більшої автономності в навчанні, вчинках, стосунках, при цьому аналізують дії та власну роль у тих чи тих життєвих ситуаціях [Там само, с. 283-285].

У студентському віці молодь переживає явище вікової сегрегації. Г. Крайг із цього приводу зауважує, що старші підлітки схильні триматися віддалено як від дітей молодшого віку, так і від дорослих – частково за власним вибором, а частково від ситуацій, що від них не залежать. Відрив від світу дорослих означає, що студенти рідко використовують можливість виступати в ролі «підмайстра» – навчатися професій, працювати поряд із досвідченими людьми на відповідальних посадах [79, с. 561]. Практика показує, що останнім часом здобувач вищої освіти може висловитися про незадоволення рівнем викладання, дозволяє собі зневажливе ставлення до порад батьків чи викладачів, виступає з недовірою й критикою стосовно старших поколінь, іноді відвертою немотивованою протидією, тим самим порушуючи непохитність стосунків старший-молодший, досвідчений-недосвідчений. Максималізм суджень, своєрідний егоцентризм призводять до того, що, висуваючи власні концепції, студент доводить їх правильність, виступаючи проти теорій

об'єктивної дійсності. Одночасно він прагне знайти у викладачеві взірець чіткої, похвальної й життєствердної стратегії особистості. Студент воліє відчувати до себе повагу, прагне бути вислуханим, шукає можливості самовиразитися [26; 174]. Отже, на цьому етапі важливим стає вивчення анкетних даних кожного студента (сім'я, друзі, оточення), його уподобань і нахилів, аналіз розвитку основних психічних процесів.

На нашу думку, сучасних юнаків і дівчат також характеризують високий рівень соціальної активності, підвищення культурних запитів, прагнення до ціннісних орієнтацій тощо. Цілком погоджуємося з думкою Г. Крайга, що в цьому віці студенти будують плани стосовно власного майбутнього, й ці плани певною мірою залежать від культурної та історичної ситуації, в якій вони живуть. Події у світі впливають на старших підлітків, і саме вони беруть участь у війнах, заколотах і рухах за соціальні реформи, підтримують радикальні політичні й релігійні рухи, втрачають роботу під час економічних спадів й отримують її під час економічних підйомів [79, с. 562]. Молоді люди чітко відстоюють позиції справедливості, порядності, виступають проти беззаконня, при цьому розумно-практично й обдуманно сприймають світ, події, маючи свою незалежну ні від кого оцінку.

Отже, активність в юності займає одну з провідних позицій, будучи компонентом моральної самосвідомості й етапом соціальної зрілості. Для майбутніх учителів української мови вона є тривалим накопиченням інтелектуальних сил і можливостей, постійним пошуком інновацій у лінгвістиці, бажанням і готовністю вийти за межі шкільного підручника, що продиктовано оновленням змісту сучасної освіти, свідомим прагненням до саморозвитку й самовдосконалення.

Навчання студента у ЗВО – надзвичайно важливий період його соціалізації, оскільки «кожній особистості притаманна внутрішня (генетична) потреба розвитку й вона реалізується не тільки нею самою, а й контактами, взаємодією з іншими особистостями, і лише в такий спосіб виходить на соціальну взаємодію з суспільством, народом, державою» [103, с. 36].

Соціалізація завершується через систему освіти, а результатом її є вироблені власні погляди на життя й майбутню професійну діяльність, сформований індивідуальний стиль викладання, спілкування, вироблені норми взаємостосунків із колегами, учнями.

Структуру студента як суб'єкта навчальної діяльності демонструємо в схемі 2. 1.

Схема 2. 1



Як висновок стверджуємо, що на сучасному етапі студентство представляє собою окрему соціальну групу молодих людей, життя, навчання й система ціннісних орієнтацій яких є специфічними, оскільки чітко спрямовані на здобуття омріяної професії. Молода людина яскраво вирізняється широтою інтелекту, вміє креативно оцінювати навколишню ситуацію, готова сприймати інновації, критично аналізувати отриману інформацію з позиції минулого й із перспекцією на майбутнє, тим самим формуючи власну картину світу. Потреба в досягненні очікуваного результату – одна з найбільш визначальних для майбутніх учителів української мови, тому, адаптуючись до нових умов здобуття освіти, юнак усебічно прагне реалізувати себе. Сучасний студент ЗВО мобільно функціює в системі вищої освіти, є чітко визначеною «Я-особистістю», здатний приймати зважені рішення, самоствердитися, самоідентифікуватися й самореалізуватися, соціалізуватися й вести активну суспільну діяльність, що формує його як суб'єкта навчальної діяльності.

2. 1. 2. Інтелектуальні здібності та розвиток їх у майбутніх учителів української мови

Безперечною умовою навчальної діяльності, що забезпечує швидке надбання умінь і навичок та використання їх у практичній площині, становлять здібності. Це нешаблонні властивості людини й рівня її інтелекту, що лежать в основі досягнення високого рівня професіоналізму й мають вагоме значення для формування ЛК майбутніх учителів української мови. У науковій літературі здібності – це «індивідуально-психологічні якості особистості, що є передумовою успішного виконання нею певної діяльності» [49, с. 316].

Природу й сутність здібностей у психолого-педагогічних розвідках усебічно досліджено в працях Б. Ананьєва [5], Л. Дяченко [48], Г. Костюка [76], О. М. Леонтєва [88], В. Роменець [132], С. Рубінштейна [134], М. Холодної [183], В. Яблонка [193] та ін. Науковці переконливо доводять, що здібності виявляються в процесі діяльності (навчальної, виробничої, наукової й будь-якої іншої) [97; 193], а будь-яка більш-менш специфічна діяльність вимагає від особистості більш-менш специфічних якостей [134, с. 535].

Г. Костюк стверджує, що «здібності людини – вияв єдиної, цілісної її сутності. Звідси тісний їх зв'язок з іншими рисами людини, а саме – її знаннями й вміннями, потребами й інтересами, працьовитістю й іншими моральними якостями» [76, с. 5]. Учений наголошує, що кожна здібність людини, беззаперечно, є шляхом до успішної, продуктивної і творчої діяльності в певній галузі згідно з конкретними вимогами, а також відповідність їй (діяльності) психічних властивостей особистості, подолання перешкод і розв'язання завдань, висунутих перед нею. Однак найбільш ефективно здібності виявляються на етапі створення нових матеріальних і духовних цінностей, і чим більш наполегливо особистість працює над удосконаленням і розвитком їх, тим вони досягають більш високого рівня. Здібності є результатом поступу суспільства, разом із ним зазнають змін, однак за сприятливих умов зберігаються [Там само, с. 4-10]. Постійна напружена робота над розвитком й

удосконаленням здібностей формує компетентність особистості, відкриває широкі можливості в обраній сфері діяльності.

В основі здібностей лежать задатки особистості, а рівні оцінки їх становлять обдарованість як високий рівень задатків й інтелектуального розвитку особистості, талант як схильність людини до певної діяльності й геніальність як особливі досягнення [128]. Структурну взаємозалежність складників здібностей продемонструємо на рис. 2. 2.



Рис. 2. 2. Структурна взаємозалежність складників здібностей

Як демонструє рисунок, основу здібностей становлять задатки, будучи органічними, спадково закріпленими передумовами, що можуть розвиватися в різних напрямках і служити підґрунтям для здатностей. С. Рубінштейн з'ясовує, що здатності є функцією не задатків самих собою, а розвитку, в який задатки входять як вихідний момент, як передумова. Включаючись у розвиток індивіда, вони самі розвиваються, тобто перетворюються й змінюються [134, с. 535-536].

Від задатків до формування здібностей проходить низка специфічних етапів, яких умовно можна зобразити у вигляді такої залежності: задатки →

потяги → інтереси → нахили → впевненість в успіхові → власне здібність до діяльності [193, с. 34], що лежать в основі формування ЛК майбутніх учителів української мови. Потяг до засвоєння нового й незвіданого породжує інтерес як результат задоволення утруднень, коли неминуче з'являється ціль діяльності [65, с. 165]. Студент глибоко усвідомлює необхідність обраної професії, цікавиться її особливостями, прагне стати компетентним у потоці мовознавчої інформації, оволодіти словом, отримати повноцінну лінгвістичну освіту для подальшої самореалізації, узгодити власну мрію з життєвою метою [138, с. 190].

У студентському віці високого рівня розвитку досягають інтелектуальні здібності, теоретичні основи яких окреслено в працях О. Антонової [6], Х. Гардер [197], В. Доротюк [43], Г. Костюка [76], М. Смульсон [168], М. Холодної [183] та ін. Учені доводять, що розвиток інтелектуальних здібностей – це розумова діяльність, яку визначено як «цілеспрямований процес переробки інформації, до якого належить розумова переробка і класифікація досвіду, знань, навичок, умінь, нових установок, інших ціннісних орієнтацій, а також їх обґрунтування» [6, с. 137]. Вони є глобальними психічними утвореннями, якими окреслено можливості людини адаптуватися, визначено інтелектуальний напрям її діяльності. У результаті система отриманих людиною знань демонструє високий рівень професійної діяльності [43, с. 8]. До інтелектуальних здібностей у психологічній науці уналежнено такі: виявлення, формулювання й нестандартне рішення нових проблем; продукування інноваційних ідей; здатність швидко реагувати на зміни; здібність удосконалювати об'єкт; вияв інтелектуальної ініціативи й створення чогось нового [116; 174]. Аналізовані здібності в методичній системі формування ЛК передбачають індивідуальну здатність студента оволодівати знаннями, спостерігаючи, усвідомлюючи, аналізуючи й синтезуючи навчальний матеріал із мовознавчих дисциплін, уміння генерувати інноваційні ідеї, заглиблюватися в проблему й приймати нестандартні шляхи розв'язання її в практичному аспекті.

Формування інтелектуальної зрілості, за дослідженнями М. Холодної, має три особливості будови й функціонування: в умовах реальної професійної діяльності людини (феномен «компетентності»), у випадках надреальних неординарних інтелектуальних досягнень (феномен «талант») і в похилому віці (феномен «мудрості») [183, с. 105]. Феномен компетентності майбутніх учителів української мови – це ґрунтовні знання з мовознавчих дисциплін, володіння лінгвістичною термінологією, оперування додатковою науковою літературою, вміння застосовувати здобуті знання в практичному розрізі, розв’язання нестандартних професійних завдань тощо, оскільки «кожна діяльність ставить до людини свої специфічні вимоги» й розвиває спеціальні здібності [76, с. 11], зокрема лінгвістичні.

З огляду на створення методичної системи формування ЛК у процесі вивчення мовознавчих дисциплін маємо на меті визначити спеціальні здібності майбутніх учителів української мови, до яких уналежнюємо:

- *академічні* – здатність засвоювати й характеризувати мовне явище (теоретичний і практичний аспекти);
- *мовленнєво-комунікативні* – здатність усвідомити фундаментальну роль мови в житті людини, розуміти, що мовленнєва майстерність є шляхом до професійного становлення й зростання майбутніх учителів української мови;
- *національноцентричні* – здатність до мовної самоідентифікації носія української мови;
- *чуттєво-словесні* – вміння відчувати, сприймати образ слова, уявляти об’єкт, який описано, стисло, чітко та ясно висловлювати власні думки;
- *естетичні* – здатність саморозвиватися засобами мови; майстерно володіти словом;
- *регулятивно-когнітивні* – здатність пізнавати навколишній світ, спираючись на отримані лінгвістичні знання [138, с. 191].

Визначальними також є педагогічні здібності, до яких Г. Мешко відносить: *дидактичні* (вміння викладати навчальний матеріал); *організаторські* (вміння організувати й захопити учнів); *комунікативні*

(налагодження оптимальних стосунків з учнями); *експресивні* (сприяють розвитку правильної артикуляції, дикції тощо); *перцептивні* (допомагають проникати у внутрішній світ дитини); *сугестивні* (вміння впливати на учня шляхом навіювання); *науково-пізнавальні* (оволодіння інформацією, знаннями); *емоційної стійкості* (здатність контролювати себе, володіти ситуацією); *спостережливості* (здатність передбачити ситуацію); *педагогічного оптимізму* (опора на позитивне в становленні особистості) [107, с. 30-31]. Заслуговує на увагу дослідження О. Семеног, яка наголошує, «що для розвитку педагогічних здібностей значну роль відіграє *макросередовище*: визначення цінностей особистості, дотримання в освітньо-виховному процесі гуманного, демократичного стилю спілкування, особистісно зорієнтований та індивідуальний підходи до студента, співробітництво й співтворчість педагога й вихованця, ефективне впровадження передового педагогічного досвіду, використання інноваційно-методичного забезпечення, проблемне, інтерактивне навчання» [157, с. 17]. У своїй сукупності лінгвістичні й педагогічні здібності репрезентують цілісну систему, в основі якої – становлення справжнього професіонала, який має глибокі лінгвістичні знання й визначається ерудованістю, наділений талантом володіння словом і вмінням передавати його учням, колегам-учителям, батькам, має навички ведення ефективної комунікації (виступи перед аудиторією, участь у дискусіях, дебатах тощо).

Постійний розвиток і самовдосконалення студента формують його креативність, що в науковій літературі визначено як «рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, які проявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності і становлять відносно стійку характеристику особистості» [128, с. 181]. Для вчителів української мови – це здатність творчо сприймати й відтворювати навчальний матеріал, оригінально та продуктивно мислити, активно імпровізувати й репрезентувати інноваційні шляхи розв'язання проблем, демонструвати власні досягнення.

Нам імпонує думка Ж. Горіної, яка наголошує на здатності студента-філолога до лінгвокреативності, що з'ясовано як «феномен мовленнєвого

спілкування, який провокує мовця на відкриття нових смислових зв'язків у відомому, передбачає яскраво виражену мовленнєву активність й ініціативність, здібність до імпровізації» [34, с. 100]. Формування лінгвокреативності – процес засвоєння мовознавчих дисциплін під час проходження практики, в результаті проведення НДДС, коли відбувається становлення іміджу справжнього професіонала й найактивніше закладається елітарний стиль мовлення.

Як показник сприйняття й осмислення людиною нових знань, особливо важливий інтелект у нестандартних ситуаціях. У психології розрізняють загальний інтелект як систему «пізнавальних здібностей індивіда, яка виявляється в здатності швидко і легко набувати нові знання і вміння, долати несподівані перешкоди, знаходити вихід із нестандартних ситуацій, глибоко розуміти те, що відбувається навколо, в умінні адаптуватися до складного та мінливого середовища» [128, с. 156], та дві його підструктури «вербальний інтелект» і «невербальний інтелект». Про зв'язок між вербальним і невербальним інтелектом наголошує Б. Ананьєв, зазначаючи, що він становить ядро структури інтелекту, в якому між функційними зв'язками перебуває практичне мислення [5, с. 27]. Високий рівень вербального інтелекту майбутніх учителів української мови – це здатність аналізувати, порівнювати й узагальнювати вербальні завдання на основі знань мовних категорій, розвиток словесно-логічного мислення, тобто можливість використовувати мову для оформлення власних думок і логічного висловлювання їх. Постійне вдосконалення лінгвістичної теорії, культуромовних вимог до власного слова, праця над оволодінням мовними засобами дає змогу на належному рівні оцінити отриману мовну інформацію, проаналізувати й досягнути її. Основою невербального інтелекту є наочні образи, за допомогою яких студент може оцінювати подібні й відмінні особливості між мовними явищами. Розвиток цього виду інтелекту передбачає роботу зі схемами, таблицями, зображеннями й іншими видами наочності.

Поняття «інтелект» є першочерговою умовою здобуття знань, креативного розвитку особистості. С. Колісник визначає аспекти інтелекту, до яких відносить: запас знань і навичок; повноту розуміння значень слів, виразів, здатність до суджень; концентрацію уваги на конкретних даних і вміння ними оперувати; здатність до формування понять, абстрагування й узагальнення; особливості оперативної й асоціативної пам'яті [178, с. 73].

Рівень і тип інтроспективних усвідомлень людини про індивідуальні інтелектуальні ресурси становить метакогнітивну усвідомленість, що, за розвідками М. Холодної, містить такі складники:

1. Знання про власні інтелектуальні якості (особливості пам'яті, мислення тощо) й підґрунтя індивідуальної діяльності (особливості запам'ятовування, ефективність мислення та ін.).

2. Уміння оцінювати індивідуальні інтелектуальні якості («гарні» – «погані», «достатні» – «недостатні»).

3. Готовність використовувати прийоми стимулювання й налаштування роботи власного інтелекту як показника інтелектуальної зрілості [183, с. 132].

Реально зважаючи власні інтелектуальні можливості, студент може переглядати й корегувати перебіг і результати власної інтелектуальної діяльності. Зокрема, під час лекцій майбутні учителі української мови сприймають теоретичний матеріал, детально його розглядають, аналізують й у вигляді конспекту вербально відтворюють. Вони вчаться виділяти головну інформацію, що має найбільш суттєве значення для дисципліни й вимагає повного запису, другорядну, яка відбиває наслідки й практичні рекомендації (коментарі, зауваження, тлумачення), та допоміжну, що сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу. Така робота розвиває здібності опрацювання навчального матеріалу, виділення вагомих положень, термінів, визначень, а конспект є результатом інтелектуальних дій. Розвиток студента продовжується в процесі самостійного опрацювання наукових джерел, навчально-методичних і методичних доробків, під час підготовки до практичних, семінарських і лабораторних занять [138, с. 192]. Високого рівня розвитку досягають здібності

під час проходження педагогічної практики, оскільки «поєднана з навчанням продуктивна праця вносить свій істотний вклад у розвиток здібностей» [76, с. 58]. У процесі такого виду діяльності студенти мають можливість перевірити рівень засвоєння теоретичних основ мовознавчих дисциплін у практичній площині в зіставному аспекті (основна школа – ЗВО), вдосконалити власні культуромовні якості, сформувані прагнення подальшого отримання нових знань із лінгвістики.

Отже, успіх у навчально-професійній діяльності майбутніх учителів української мови забезпечують їхні здібності до пізнання й засвоєння лінгвістичної теорії, осягнення світу за допомогою слова й мистецтва оперування ним на основі цілеспрямованого розвитку задатків і наявних нахилів до професії вчителя-філолога, інтересів; створення відповідних умов навчання; прагнення до самоосвіти, самовдосконалення й самопізнання. Оволодіти спеціальним видом діяльності – оперування лінгвістичними знаннями, вміннями й навичками – слугують специфічні здібності майбутніх учителів української мови (академічні, мовленнєво-комунікативні, національноцентричні, чуттєво-словесні, естетичні, регулятивно-когнітивні), урахування яких, безумовно, є важливим у процесі створення методичної системи формування ЛК.

2. 1. 3. Мотиваційна сфера студентів-філологів

Мотиваційно-потребові компоненти навчальної й навчально-професійної діяльності є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених (Л. Божович [18], А. Вербицький [25], Н. Бакшаєва [25], В. Давидов [40], І. Зайцева [55], С. Занюк [57], Е. Десі [200; 201], В. Клочко [71], А. Коломієць [71], О. М. Леонтьєв [87], А. Маркова [99], А. Маслоу [101], Р. Райан [200; 201], З. Становських [171], Х. Хекхаузен [182] та ін.). Науковці одноставно стверджують, що наявність стійкої мотивації в юнацькому віці забезпечує високі результати навчання, зростання майбутнього фахівця й становлення конкурентоспроможного вчителя сучасної школи.

Проблема дослідження в психології й педагогіці феномену «мотив» тісно пов'язана із запропонованим і впровадженим у процес навчання діяльнісним підходом, теоретичне обґрунтування якого знаходимо в розвідках О. М. Леонтьєва. На його думку, діяльність – це процес, побуджений і спрямований мотивом – тим, чим опредмечена та чи та потреба [87, с. 188]. Особливу увагу на те, що вихідним елементом діяльності є предметний складник, наголошує й В. Давидов [40, с. 21]. Такі ж міркування висловлює В. Бальсевич, стверджуючи, що будь-яку діяльність спонукає цілий комплекс мотивів, що ураховують природні й соціальні чинники [9, с. 20]. Отже, мотив – «причина, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб» [128, с. 212]. Він є динамічним утворенням, породженим особистістю як заохочення до виконання нею певних дій і стимулювання розумової діяльності. Для майбутніх учителів української мови він є рушійною силою для отримання достойної освіти, де основні компоненти репрезентовано потребами, інтересами, прагненнями, ідеалами тощо. Сформованість і цілісність мотиву визначає досягнення кінцевого результату навчання – висококваліфікований фахівець.

Мотиви – змістові класи дій, що існують у формі стійких і відповідно постійних ціннісних диспозицій, не мають вирішальної ролі в підтримуванні функціонування організму, розвиваються лише в процесі онтогенезу, залежать від соціалізації й, відповідно, від соціальних норм того середовища, в якому виховують дитину [182, с. 183]. Вони породжені метою діяльності, що усвідомлена людиною; залучені до процесу діяльності, зосереджують реакцію на обставини, в яких перебуває особистість, регулюють певні дії, відображають рушійні сили її вчинків [171, с. 21]. Для майбутніх учителів української мови мотиви стають мегасходінками до формування ЛК, спрямовують навчально-професійну діяльність студента й лежать в основі вибору навчальних дій. Представляючи собою сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, суму знань про бажаний результат діяльності, вони впливають на поведінку, вибір шляхів

до позитивного розв'язання проблем, спонукають до сумління, старанності, наполегливості в досягненні запланованого.

Система мотивів, що визначає певні конкретні форми діяльності чи поведінки особистості, становить мотивацію особистості, яку в дослідженнях Х. Хекхаузена обґрунтовано, як узагальнене пояснення зв'язків типу «якщо..., то...», які існують між вихідними умовами ситуації та наступною дією, проміжні процеси, що введено для пояснення зв'язків між вихідними умовами й наступними ефектами [182, с. 40]. Процес формування мотивації, за Г. Шелеховою, це «створення умов для появи внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх самими учнями й подальшим розвитком мотиваційної сфери» [186, с. 5]. Отже, слід розвивати інтерес студентів до навчання, зацікавити їх креативно дібраними до заняття завданнями й проблемними питаннями, налаштовувати на творче сприйняття навчальної інформації, демонструючи її прикладами з найновіших досягнень лінгвістичної науки, викликати бажання постійно збагачувати й удосконалювати власне мовлення й мовлення співбесідника, вести ефективний пошук інноваційних технологій навчання й упроваджувати їх у систему освіти.

У психолого-педагогічній науці однією з найпоширеніших класифікацій мотивів є їх поділ на внутрішні й зовнішні. Внутрішні мотиви пов'язані зі змістом педагогічної діяльності, а в їх основі – потреба в спілкуванні. До них уналежнюють такі: суспільне значення здобуття освіти, професійні мотиви (показник оволодіння вибраним фахом), постійне прагнення до отримання нових знань (рівень здатності оволодіння компетентностями). Зовнішня ж мотивація зумовлена чинниками, які не мають безпосереднього зв'язку з професійною діяльністю (мотиви соціального престижу, потреба у владі тощо), однак так чи так спонукають індивіда до неї [25; 108; 118; 166; 188]. Внутрішня й зовнішня мотивації, за дослідженнями Е. Десі й Р. Райана, не є протилежними крайностями, а створюють сприятливе середовище для мотиваційного налагоджування [202]. У навчальній і навчально-професійній діяльності одночасно діють і зовнішні, й внутрішні мотиви, адже студент прагне досягнути

інформаційний обсяг мовознавчих дисциплін, отримати навички практичної діяльності, зреалізуватися як науковець-початківець, самоствердитися у вибраній професії, стати компетентним і затребуваним фахівцем, з одного боку, довести значущість ролі вчителя, самореалізуватися й зайняти достойне місце в суспільстві – з іншого. Однак, коли зовнішня мотивація переважає над внутрішньою, на жаль, зміст усієї педагогічної діяльності може бути втрачено.

Залежно від впливу, який мають внутрішні й зовнішні мотиви, психологи об'єднують студентів у чотири групи:

- 1) студенти з вираженою професійною й предметною мотивацією;
- 2) студенти з вираженою професійною, але слабкою предметною мотивацією;
- 3) студенти лише з предметною мотивацією;
- 4) студенти без предметної та професійної мотивації [166, с. 66].

Перша група на високому рівні засвоює фахові дисципліни, всі завдання виконує вчасно й у великих обсягах; розвинуті навички СРС, НДДС, отримані знання перенесено в площину шкільної лінгводидактики. Друга група прагне здобути освіту вчителя, однак засвоєння інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін має невисокий рівень. Третя – це особи, які засвоюють лінгвістичні основи, але не виявляють інтересу до професії вчителя української мови. Студенти другої й третьої груп виконують завдання епізодично, ставлення до навчання, професійної діяльності формальне, немає бажання активно працювати, знання поверхові. Четверта група – пасивні спостерігачі за освітнім процесом. Як свідчить практика, результат навчання залежить не тільки від здібностей учорашнього школяра, а й від рівня мотивації. Часом першокурсники з високим рівнем лінгвістичної підготовки не виявляють бажання отримання знань, вони досить пасивні. Для залучення їх до активної та творчої діяльності, в підсумку якої отримуємо високоосвіченого фахівця, слід розвивати інтерес до майбутньої професії шляхом практичного ознайомлення з діяльністю вчителів, а до багатств українського слова – у процесі вивчення

лінгвістичної теорії. Лише усвідомлення потреби самому вчитися й навчати інших дає змогу досягти високих успіхів.

Мотиваційна сфера кожної окремо взятої людини різна, оскільки в основі її – вік, обраний вид діяльності, соціальне середовище тощо. Досліджуючи особливості студентського віку, І. Зимня наголошує, що це особистості з ґрунтовними знаннями, активною життєвою й соціальною позицією, високим рівнем мотивації та злагодженим поєднанням інтелектуальної й соціальної зрілості [59, с. 183]. Співзвучно з науковцем Є. Ільїн з'ясовує особливості стійкої ієрархічної система цінностей, яка виникає в цей період і впливає на погляди й переконання студента: прагнення до самовдосконалення, самопізнання, самовизначення, зокрема й професійного, що відбувається на ґрунті попередньої підготовки, уважного аналізу тієї діяльності, яку він готовий обрати як власну професію, і тих труднощів, із якими доведеться зіткнутися, а провідну роль у цьому процесі відіграє «внутрішній фільтр», що дає змогу приймати досить зважені рішення [65, с. 196]. Особлива роль належить ЗВО – найбільш важливому етапу оволодіння фахом, підвалинами професійного становлення. Молода людина, пізнаючи навколишній світ, виробляє власну точку зору на нього, активно утверджуючись у професійній позиції, оволодіваючи системою знань, професійними вміннями.

Ядром мотиваційної сфери є рівень навчальної мотивації (Л. Божович [18, с. 22], Є. Ільїн [65]. А. Маркова [99], А. Маслоу [101] та ін.). За Л. Божович, навчальний мотив – це спонукання, що визначають особистість, яка навчається, спрямованість її, виховану протягом життя сім'єю і школою [18, с. 22]. Мотивація в навчанні – це свідоме прийняття студентом цілей і завдань навчання «як особистісно значущих і необхідних» [129, с. 19]. Для студентів-філологів навчальна мотивація – це прагнення оволодіти професією шляхом засвоєння мовознавчих дисциплін, потреба самовдосконалюватися й відшліфувати лінгвістичні, лінгводидактичні й педагогічні вміння й навички, активне спонукання до взаємодії викладача й здобувача вищої освіти в досягненні спільної мети.

Особливості формування навчального мотиву закладено системою вищої освіти, ЗВО, де студент здобуває фах, організацією освітньо-педагогічного процесу, особливостями студента й викладача, а також системою їх взаємоспівпраці, специфікою навчальної дисципліни [194, с. 132], адже, як наголошує А. Маркова, навчальна робота пов'язана з внутрішнім ставленням до неї того, хто навчається [99, с. 56]. Отже, магістральним критерієм під час складання програм, навчальних і робочих планів, розроблення курсів, спецкурсів, у процесі добору навчальної інформації повинно стати врахування мотивів навчання майбутніх учителів української мови.

Досліджуючи провідні мотиви студентського віку, Є. Ільїн виокремлює «професійні», що формуються на першому курсі навчання, мотиви «особистого престижу», що є провідними на другому курсі. Їх синтез відбувається на третьому й четвертому курсах. Не менш суттєвим є «прагматичний» мотив (отримання диплому), що характеризує студентів випускного, четвертого курсу. При цьому психолог наголошує, що на успішність навчання більшою мірою впливають «професійний» і «пізнавальний» мотиви» [65, с. 265]. Повністю погоджуємося з такою думкою науковця, вважаючи, що формування й розвиток мотивації студента тісно пов'язані з навчально-трудовою діяльністю, яка є визначальною в цьому віці. Самоосвіта, осягнення наукових основ мовознавчих дисциплін, перші спроби практичної діяльності ведуть до мотиву вибору професії й переконання в його правильності.

На особливості формування професійних мотивів наголошує С. Занюк, виокремлюючи:

1. Мотив самоствердження як прагнення заявити про себе в соціумі.
2. Мотив ідентифікації з іншою людиною полягає в прагненні бути схожим на вчителя, батьків-учителів, родичів тощо.
3. Процесуально-змістові мотиви – це спонукання до активності змістом і процесом діяльності, а не зовнішніми чинниками.
4. Мотив саморозвитку, що налаштовує на кропітку працю й прагнення постійно розвиватися.

5. Мотив досягнення – прагнення досягти високих результатів і майстерності в діяльності шляхом виконання складних завдань, що вимагають суттєвих розумових зусиль.

6. Просоціальні (суспільно значущі) мотиви пов'язані з усвідомленням суспільного значення діяльності, з почуттям обов'язку, відповідальності перед групою або суспільством загалом.

7. Мотив афіліації – прагнення до встановлення або підтримання стосунків з іншим людьми, до контакту й спілкування з ними [57, с. 21-28].

Одні з визначених мотивів мають провідне значення, інші функціують лише за окремих умов. Кожен студент, безперечно, прагне довести свою важливість у ЗВО, заслужити повагу й довіру, виборює певний статус шляхом виконання поставлених перед ним завдань, виявляючи інтелектуальну активність, докладаючи особливих зусиль у навчальній діяльності (конспектування додаткової літератури, супровід відповідей виготовленими презентаціями тощо), з метою досягнення поставлених цілей. Квінтесенцією усієї навчальної діяльності студента є мотив досягнення як реалізація мети навчання й крок до професійного успіху. Формуванню окреслених мотивів сприяє багато факторів, зокрема стійкі переконання в правильності вибору професії вчителя, ідеал учителя, інтереси, соціальні затребуваності в молодих висококваліфікованих фахівцях, потреба самовдосконалення й самоідентифікації.

У системі навчально-професійної мотивації виокремлено пізнавальні й соціальні мотиви. Перші представлено *широкими пізнавальними мотивами*, що орієнтують на засвоєння нових знань, *навчально-пізнавальними* – способи оволодіння уміннями й навичками, *мотивами самоосвіти*, що характеризують спрямованість особистості на усвідомлене й самостійне отримання знань. Соціальні мотиви учені поділяють на: *широкі соціальні мотиви*, що визначають прагнення молоді людини бути корисним суспільству, *вузькі соціальні мотиви* – прагнення зайняти достойне місце в соціальній ієрархії, *мотиви соціального співробітництва* – потяг до усвідомлення шляхів співробітництва з

оточуючими [18]. Здобути достойну освіту, а в подальшому продемонструвати власний рівень оволодіння системою лінгвістичних знань, свою професійну компетентність, зайняти достойне місце в суспільному житті – одне з важливих завдань сучасного студента. В основі цього процесу – зацікавлення й висока внутрішня мотивація, що переконують молоду людину в правильно обраному життєвому шляху, допомагаючи зануритися в навчальну діяльність, налагодити активний зворотний зв'язок (від здобуття знань – до передавання його учням), а це сприятиме становленню компетентного вчителя.

Про «потреби в компетентності», що мотивують ігрову й пізнавальну діяльність заявили Е. Десі, Р. Райан, вважаючи, що відповідно до неї кожна людина в певний період хоче бути компетентною в певному питанні, вона надає перевагу певному колу речей і не торкається інших проблем [203, с. 64]. Потреба бути компетентним – це перспектива випускника ЗВО, орієнтир успішного досягнення мети навчання, що відбувається в процесі його соціалізації шляхом упровадження креативних підходів до розв'язання навчальних завдань, розуміння власного престижу, вміння спілкуватися з викладачами, одногрупниками, батьками.

Мотив спілкування – вміння налагоджувати взаєностосунки з людьми, співпереживати словом і ним же допомагати, підтримувати, постійно обмінюватися досвідом, установлювати ділові контакти, оцінювати все, що відбувається навкруги [65, с. 206]. У майбутній діяльності вчителів української мови спілкування гарантує ефективність процесу навчання, а отже, є прагненням до пізнання й оцінки інших людей і самопізнання, самооцінки й самоповаги, що в результаті породжує відчуття впевненості в собі й оточенні, гідність і переконання власної необхідності та здатності до отримання омріяного фаху.

У складній мотиваційній структурі студента особлива роль належить мотиваторам – факторам, що спрямовують навчальну діяльність і викликають потребу здобувати освіту. Найбільш типовими мотиваторами, на думку Є. Ільїна, є:

- *мотиватори*, що порушують ставлення до життя;
- *мотиватори*, що порушують ставлення до людей;
- *мотиватори*, що порушують ставлення до себе [Там само, с. 226].

Усі мотиватори перебувають у тісній взаємозалежності, впливають на засвоєння навчальної інформації й усвідомлення процесу навчання. Зокрема, ставлення до життя – це розуміння студентом власної майбутньої ролі в суспільстві, «здатність визначати відповідність свого Я соціальному простору, з яким пов'язане професійне зростання», вміння «виробити адекватне уявлення про своє життя і про себе, що є важливою передумовою успішного здійснення життєвих намірів» [151, с. 286]. Загальна мотивація навчальної діяльності (професійна, пізнавальна, прагматична, соціально-суспільна, особистісно-престижна) породжує певне ставлення до різних навчальних предметів. Це обумовлено важливістю предмета для професійної підготовки; інтересом до певної галузі знань та до певного предмета як її частини; якістю викладання тощо. Одночасно студент прагне зайняти достойне місце серед одногрупників, викладачів. Це спонукає його виконувати поставлені завдання, суб'єктивно оцінюючи свої навчальні можливості, самовдосконалюватися, прагнути до самореалізації.

Позитивне налаштування студента на процес навчання зумовлює наявність позитивної мотивації, а від задоволення когнітивних імпульсів людина отримує насолоду, результатом якої стає кінцевий досвід [101, с. 71]. Вона породжує впевненість в успіху того, чим займається особистість, сприяє засвоєнню інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін, розвиває інтерес до навчальних предметів і до омріяної професії зокрема, зацікавленість самостійно отримувати знання [186, с. 2]. Студент очікує успіх від складання сесії, перших спроб НДДС, педагогічної практики, змальовує власні життєві перспективи, можливості працевлаштування, вступ у магістратуру, аспірантуру.

Отже, на спосіб життя й діяльності студентів ЗВО, безперечно, впливає мотив, який спонукає втілювати їх інноваційні ідеї, засвоювати необхідний обсяг знань, планувати виконання конкретних навчальних дій тощо.

Професійна мотивація, що визначена рівнем адаптації студента, розвитком психічних чинників, характером узаємодії з одногрупниками, особливістю вибору форм навчання й рівнем викладання дисциплін, сприяє реалізації основної мети навчання – здобути високоякісну лінгвістичну освіту й стати затребуваним фахівцем.

2. 2. Особливості психічних якостей студентів у процесі формування лінгвістичної компетентності

Пізнавальні процеси – свідомість, сприймання, мислення, пам'ять, увага, уява та інші – протікають як окремі пізнавальні дії, будучи неподільним психічним актом. Однак усі вони тісно переплетені, займаючи в тій чи тій пізнавальній дії провідну роль [141; 142; 146].

Сучасна людина наділена найскладнішими виявами психіки, а отже, є носієм *свідомості*, яку в психологічній науці визначено як «найвищий рівень психічного відображення навколишньої дійсності, що розвинувся в людини як суспільної істоти внаслідок оволодіння мовою і спільною діяльністю з іншими людьми» [128, с. 316]. Свідомість, підкреслює В. Яблонко, – це суб'єктивний внутрішній світ людини, «продукт пізнання, переживань, вольових намагань та соціального спілкування людей» [193, с. 19], а В. Зінченко визначає її як модератора психіки, організатора й регулятора поведінки й діяльності, ініціатора створення людиною нових функційних органів (властивостей – способів діяльності) [63, с. 9]. Вона розвивається в процесі діяльності, метою якої є розв'язання навчальних завдань. Для майбутніх учителів української мови – це усвідомлене засвоєння навчального матеріалу з мовознавчих курсів, його аналіз і синтез, перенесення теоретичних відомостей у площину практичних умінь і навичок, що призводить до глибокого оволодіння навчальним матеріалом, забезпечуючи тісний зв'язок зі шкільним курсом мови: часткові знання → оволодіння інформаційним обсягом дисциплін у ЗВО.

Нам імпонує думка І. Настіна, що вершиною вияву свідомості людини є власна самосвідомість, яку визначено імперативом «Я є» у певний час (зараз і тепер). Учений звертає увагу, що самосвідомість, як феномен організації психічних змістів індивіда в результаті його соціалізації, є те, що названо Я-образом, а більш точно – Я-концепцією, оскільки образ тільки тоді стає Я-образом (усвідомленим), коли його проговорено, тобто виражено у вигляді певної знакової системи [112, с. 65]. На одночасності виникнення зі свідомістю мовлення в процесі праці й суспільно-історичного розвитку людей наголошує С. Рубінштейн, доводячи, що свідомість і мова єдині, що саме завдяки мовленню індивідуальна свідомість кожної людини, не обмежуючись особистим досвідом, збагачена результатами суспільного досвіду; спостереження й знання всіх людей стають чи можуть стати, дякуючи мовленню, надбанням кожного [134, с. 381-382].

Уперше про мовну свідомість заявляє В. фон Гумбольдт, стверджуючи, що мова є органом, який формує думку. Розумова діяльність є духовною, глибоко внутрішньою, що протікає безслідно, матеріалізуючись у мовленні. А отже, інтелектуальна діяльність і мова – нерозривне ціле [38]. За вченим, слова є реальними продуктами мовлення, а мовленнєва діяльність (далі МД – *Л. Р.*) перебуває в органічному зв'язку з мисленнєвою. Про тісний взаємозв'язок свідомості й мови, роль мови у формуванні свідомості людини наголошував О. Лурія, доводячи, що слово є клітинкою свідомості [95]. Досліджує феномен мовної свідомості П. Селігей, визначаючи її як таку форму свідомості, що «обіймає знання, почуття, оцінки й настанови щодо мови та мовної дійсності» [155], окреслюючи її рівні й важливість для витлумачення МД особистості. Нам імпонує думка О. Трифонової, що, «розкриваючи зміст мовної свідомості особистості, обов'язково слід ураховувати особливості мовленнєвої поведінки індивідуума, що визначається комунікативною ситуацією, його мовним і культурним статусом, соціальною приналежністю, статтю, віком, психологічним типом, світоглядом, особливостями біографії та іншими константними і мінливими параметрами особистості» [173, с. 250].

Власне розуміння поняття «мовна свідомість майбутніх учителів української мови» демонструємо на рис. 2. 3.

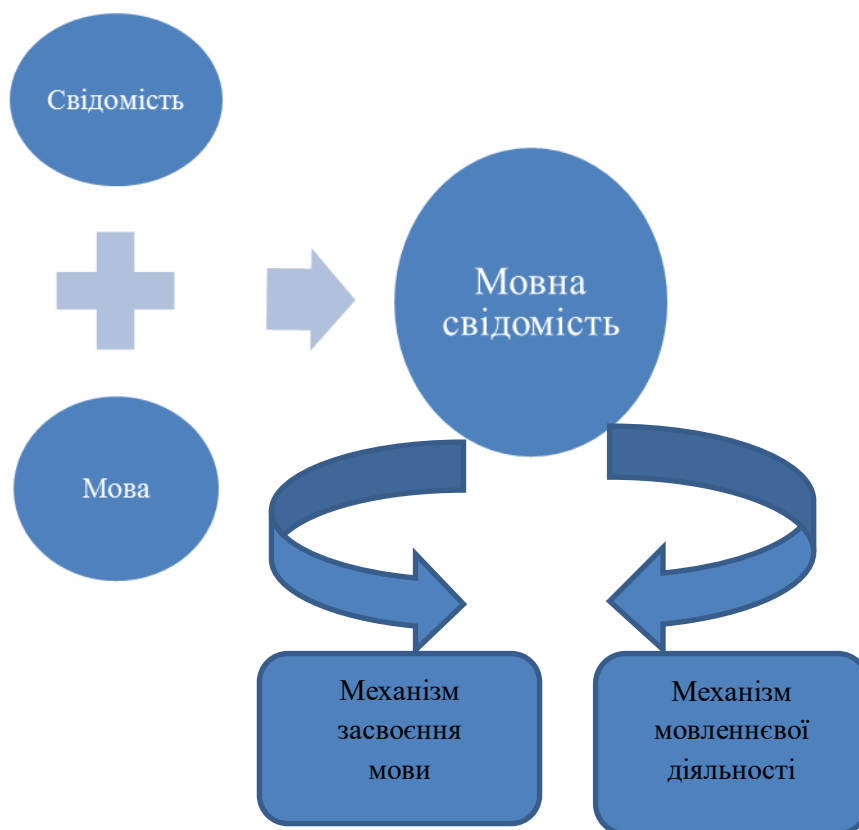


Рис. 2. 3. Мовна свідомість майбутніх учителів української мови

Уважаємо, що мовна свідомість суб'єкта навчання, з одного боку, є механізмом засвоєння мови під час вивчення мовознавчих дисциплін на усіх мовних рівнях (висока культуромовна відповідність фахівця), з іншого – механізмом МД у соціокультурно-мовленнєвому контексті (чуття мови, любов і повага до неї), що забезпечує процеси сприйняття, розуміння й породження мовлення. На основі свідомості оцінюється рівень оволодіння визначеними механізмами, здійснюється контроль і вибудовується подальша перспектива засвоєння їх.

Глибоке вивчення навчальної інформації забезпечує *сприймання*, що визначено як «цілісне відображення у свідомості людини предметів і явищ

об'єктивної дійсності за їх безпосереднього впливу на рецепторні поверхні органів чуття» [128, с. 336]. В. Яблонко зосереджує увагу на тому, що сприйманню властиве предметне відображення дійсності. За умови, якщо інформація недостатньо предметна за своїм змістом для слухача, то «він вносить у цей відбиток суб'єктивні елементи, які забезпечують її необхідну предметність» [193, с. 95]. Учений акцентує, що стрижневими ознаками сприймання є його вибіркового характеру й апперцепція. Суть вибіркового характеру полягає в тому, що з усього потоку інформації лише певна частина її становить об'єкт сприймання, який відбивається осмислено, а решта – фон, який є нечітким і розмитим. Стосовно апперцепції, то в її основі – досвід, отримані знання, настрої та установки [Там само, с. 95]. На сприйманні ґрунтуються всі інші пізнавальні процеси: пам'ять, мислення, уява, увага; воно вимагає розвитку вміння уважно слухати, аналізувати навчальний матеріал, спостерігати й робити висновки. Із метою зосередити сприймання студента на головному, викладачеві слід логічно структурувати навчальний матеріал. Велику вагу в цьому процесі має впровадження методу проєктів, використання схем, таблиць, алгоритмів, що допоможе здобувачеві вищої освіти, подолавши етап мимовільного сприймання, перейти до цілеспрямованого. Спостерігаючи мовні факти, сприймаючи їх, студент змальовує певні образи, що дає можливість йому осягнути предмет, ситуацію, явища об'єктивної дійсності й розвинути мислення.

В юності високого рівня когнітивного розвитку досягає *мислення*, яке, за словами О. М. Леонтьєва, є психічним процесом відображення об'єктивної реальності, що складає найвищий ступінь людського пізнання, переходячи межі безпосередньо-чуттєвого пізнання й даючи змогу людині отримувати знання про такі якості, процеси, зв'язки та відношення дійсності, що не можуть бути сприйнятими її органами чуття [88, с. 79]. Основне його завдання – виявлення сутєвих, необхідних зв'язків, ґрунтом яких є реальні залежності, відокремлення їх від випадкових збігів за суміжністю у тій чи тій конкретній

ситуації [134, с. 310]. Отже, пізнання світу відбувається за допомогою мислення, яке вдосконалюється разом із розвитком особистості відповідно до тих умов, що закладено в школі, сім'ї, суспільстві загалом.

Одним із важливих новоутворень інтелектуальної сфери в студентському віці стає розвиток *теоретичного мислення*, яке, на думку І. Лернера, вирізняється тим, що суб'єкт, який мислить, за допомогою особливих процедур самостійно досягає нових для себе результатів у процесі пошуку [92, с. 13]. Науковець до таких процедур розвитку теоретичного мислення уналежнює: самостійне перенесення раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію; бачення нової проблеми у відомій ситуації й нової функції об'єкта, усвідомлення структури об'єкта, пошук альтернативи рішення чи способу рішення, комбінування раніше відомих способів розв'язання проблемних завдань [Там само, с. 13-14].

В основі теоретичного мислення лежить використання мови, яка є його основним знаряддям, складаючись із теоретичного аналізу, змістової рефлексії й планування [130, с. 281-282]. Зокрема, на етапі теоретичного аналізу проходить процес визначення внутрішньої основи істотних мовних одиниць, властивостей предметів і явищ, абстрагування від зовнішніх неістотних мовних особливостей; під час змістової рефлексії здійснюється пошук і студіювання фундаментальних завдань, що сприяє аналізу професійної підготовки майбутніх учителів української мови; за допомогою планування відбувається мислене експериментування дій, що виявляється в здатності студента проводити пошук, вибудовувати послідовність операцій і визначати оптимальні дії, що відповідають умовам завдань. Здатність до теоретичного мислення демонструє можливість майбутніх учителів засвоювати наукові основи лінгвістичних наук, здійснювати аналіз і синтез мовознавчих теорій, узагальнювати отримані результати, тим самим самостійно вирішуючи проблемні завдання; будувати гіпотези, доводячи та спростовуючи їх; проводити власні наукові розвідки [145, с. 222].

За допомогою використання результатів теоретичного мислення здійснюється практичне мислення (практичний інтелект) студента-філолога, що реалізується під час практичної діяльності й безпосередньо спрямоване на розв'язання практичних завдань [134, с. 337]. Його основна мета – планування специфічної практичної діяльності майбутніх учителів української мови, визначення її мети й шляхів упровадження; виконання різноманітних вправ на основі отриманих теоретичних знань, розігрування рольових ігор і ситуативних завдань, складання схем, таблиць тощо.

П. Гончарук, В. Рибалка, Ю. Трофімов та ін. наголошують, що інколи практичний інтелект пов'язаний із розв'язанням проблем шляхом виконання практичних дій (а не образних і вербальних, які не можуть бути виключені цілком, але їхня вага порівняно менша). Це доводить факт переважання наочно-дійового мислення, використання матеріальних і матеріалізованих засобів вирішування завдань і відповідні дії з ними [130, с. 283]. Цей вид мислення спирається на безпосереднє сприйняття предметів у процесі дій із ними та є найбільш генетично раннім етапом мислення в онтогенезі. Воно зберігається й розвивається на всіх вікових етапах і властиве тим професіям, що потребують конструювання й комбінування [128, с. 201]. В його основі – реальне перетворення дійсності, ситуації відповідно до мети діяльності. Наочно-дійове мислення є базисом наочно-образного, що ґрунтується на моделюванні й розв'язуванні мисленнєвих завдань у формі уявлень.

Розвиток теорії наочно-образного мислення висвітлено в працях Л. Виготського [30], Ж. Піаже [123], С. Рубінштейна [134] та ін. Зокрема, С. Рубінштейн переконує, що наочні елементи входять у мисленнєвий процес: а) у вигляді образних уявлень про речі та їхні властивості; б) у вигляді схем; в) у вигляді слів, якими оперує понятійне мислення, оскільки воно завжди є мисленням словесним. Кожен образ, що ми сприймаємо чи уявляємо, зазвичай фігурує у зв'язку з певними значеннями, що виражені в слові [134, с. 319]. Отже, результатом розвитку наочно-образного мислення є породження мови,

оскільки думка має мовне оформлення. За допомогою мовних знаків індивід науково може зрозуміти світ, проаналізувати й передбачити хід подій, досягнути закони об'єктивної дійсності. Саме за посередництвом мови людство висловлює й закріплює продукт мислення.

Наочно-образне мислення розширює пізнавальні можливості особистості, з великою точністю й узагальненістю дає змогу сприйняти й відтворити навколишній світ за допомогою слова, креативно підійти до розв'язання поставлених завдань. Для майбутніх учителів української мови – це вміння самовиразитися, шукаючи нестандартні підходи до розв'язання мовних проблем, пропонуючи й упроваджуючи різноманітні ідеї, мобільно реагуючи на розвиток лінгвістичної науки й ураховуючи інновації в процесі професійної діяльності.

За допомогою понять, що не мають безпосередньо-чуттєвого підґрунтя, властивого сприйманню й уявленню, здійснюється словесно-логічне (абстрактне) мислення, що, як переконують дослідження І. Кона, характерне для юнацького віку. Учений доводить, що в цей період життя особистість здатна оперувати узагальненими логічними формулами, може абстрагувати мислительні операції від тих об'єктів, над якими ці операції проводяться [73, с. 283]. Основним носієм змісту інформації студента є наукові поняття, оскільки властивість мислення – подолати кордони безпосередньо-чуттєвого пізнання. У процесі мисленнєвої діяльності відбувається активне співвідношення між собою даних практичного досвіду й даних, що є продуктом самої мисленнєвої діяльності у вигляді вже накопичених знань, понять [88, с. 79-80]. Звідси випливає, що здатність студента до абстрактного мислення розвиває його можливості віднаходити спільні й відмінні ознаки лінгвістичних явищ (аналізуючи й порівнюючи їх), виділяти найбільш суттєві їхні риси, розкривати ключові зв'язки між ними й узагальнювати отримані знання, що дає змогу об'єднати досліджувальні об'єкти в системи.

Особливе місце в студентському віці займає творче (продуктивне) мислення, «результатом якого є принципово чи суб'єктивно новий або вдосконалений образ певного аспекту дійсності» [128, с. 203], а його мета – за допомогою отриманих раніше знань вирішити поставлені завдання.

Аналіз наукової літератури, спостереження за діяльністю студентів дає змогу виокремити етапи творчого мислення студента.

Перший – ознайомлювальний – заглиблення в суть проблеми, спроба розв'язати її шляхом аналізу раніше отриманої інформації; відтворення здобутих навичок у школі й/або на попередніх курсах навчання у ЗВО; бачення перспективи застосування всього обсягу знань і можливості його передавання.

Другий – дослідницький – глибоке студіювання наукової, науково-пізнавальної, науково-методичної літератури з проблемного питання, критичний аналіз і перспективи використання її у власній навчальній і професійній діяльності.

Третій – прогнозувальний – окреслення шляхів висунення гіпотези, перевіряння її, доведення чи спростування отриманих результатів; планування завдань для проведення дослідження й розроблення критеріїв оцінювання.

Четвертий – фактологічно-фіксаційний – підбиття підсумків проведеної розвідки, формулювання висновків, у яких гіпотезу або доведено, або спростовано.

Урахування цих етапів допоможе розвинути неординарне бачення предмета дослідження (вивчення), віднайти нестандартні шляхи (способи) розв'язання поставлених завдань, тобто виявити креативність, стимулювати інтелектуальну діяльність, навчитися аналізувати життєвий досвід і майбутню професійну позицію [145, с. 224].

Феномен «креативність» студента-філолога є об'єктом дослідження багатьох лінгводидактів (О. Антонова [7], О. Горошкіна [36], О. Дубасенюк [46], О. Караман [36], Н. Кічук [69], О. Кучерук [84], В. Павленко [117], Г. Решетнікова [131], О. Семенов [156] та ін.). Зокрема, О. Горошкіна й О. Караман визначають, що «креативність – це базова здатність учителя-

словесника, необхідна для розв'язання професійних завдань, здатність до творчості, створення нового, оригінального продукту, генерування цікавих ідей» [136, с. 30]. До поняття «креативність» М. Родес уналежнює: *особистість*, яка продукує інновацію; *когнітивні складники*, за допомогою яких створюються й апробовуються ідеї; *середовище*, в якому відбувається творення модерних досягнень; *результат* творчої діяльності [199, с. 217-218]. Уважаємо, що сучасний учитель здатний бачити проблему й уміє розв'язати її, ламаючи шаблони; генерувати велику кількість ідей. Він є ініціативним, високоорганізованим і постійно прагне до самовдосконалення, здійснюючи ефективну самопрезентацію; його нестандартні шляхи викладання пов'язані з невтомними пошуками продуктивних технологій навчання й спрямовані на передавання учням власних творчих досягнень.

Із теоретичним, творчим, часто інтуїтивним мисленням і розвиненим практичним інтелектом пов'язаний високий рівень професіоналізму майбутніх учителів української мови, що вимагає звернення до поняття «*професійне мислення*», яке застосовувалося у зв'язку з об'єктивною інтелектуалізацією праці, потребою у формуванні професіонала. Здатність мислити професією – отримання необхідних фахових знань, підвищення власного рівня теоретико-практичної підготовки, критичного мислення, бачення проблеми в професійній діяльності й віднаходження інноваційних шляхів розв'язання їх, швидке орієнтування в потоці інформації, переборювання екстремальних ситуацій [130, с. 288]. Для майбутніх учителів української мови – це бездоганне володіння лінгвістичною теорією в теоретичному й практичному планах, уміння застосувати отримані знання під час проходження педагогічної практики, в процесі НДДС. Саме з останнім видом роботи, як зауважує В. Роменець, пов'язана здатність студента до *наукового мислення* як «творчого оволодіння фаховими дисциплінами» [133, с. 115], що становить стрижневу основу педагогічних властивостей людини [152, с. 88]. Студент-філолог постійно користується досягненнями не тільки лінгвістики, а й здобутками філософії, логіки, історії, прикладної математики тощо, що, безумовно, розвиває його

світогляд, формуючи наукове мислення. Проникаючи у свідомість, воно змальовує наукову картину світу мовознавчих дисциплін, дає поштовх до осмислення й критичного аналізу наукових теорій. Розвиток його – це майбутній статус випускника ЗВО, який на високому рівні засвоїв інформаційний обсяг мовознавчих дисциплін, оперує фаховою термінологією, веде постійні пошуки, а як результат – займає достойний щабель у професійному зростанні.

Нам імпонує думка О. Копуся, яка обґрунтовує існування *філологічного типу мислення*, зазначаючи, що його унікальність характеризують такі якості мовленнєво-розумової діяльності студента-філолога: здатність до ймовірного прогнозування в оцінці комунікативної ситуації й виборі способу дії під час репетицій і осмислюванні повідомлюваного; значний обсяг оперативної пам'яті й висока продуктивність смислового запам'ятовування; навички концентрувати й дозовано розподіляти увагу; усвідомлення способу смислоутворення й визначення контекстуального значення з ситуацією й фоновими знаннями; здатність до згортання у внутрішньому мовленні й розгортання в зовнішньому змісті висловлювання; вміння аналізувати факти й типові комунікативні ситуації; усвідомлюване прагнення до вдосконалення комунікативних навичок і набуття фахових знань [75, с. 356]. Приймаємо таке міркування науковця й вважаємо, що в процесі розвитку філологічного виду мислення забезпечується формування ЛК майбутніх учителів української мови, адже студенти із зацікавленням студіюють мовознавчі дисципліни, вчать самостійно добирати, аналізувати додаткову літературу, розвивають навички СРС, НДДС.

Проаналізовані типи мислення в юнацькому віці характеризують індивідуальні риси, до яких учені уналежнюють: *самостійність* (визначати завдання й вирішувати їх без допомоги інших); *критичність* (висловлювати власну точку зору, доводити чи спростовувати твердження, знаходити позитивні й негативні площини); *гнучкість* (змінювати власну діяльність відповідно до ситуації, що склалася, враховуючи власний досвід); *глибину* (бачити й проникати в суть проблеми, всебічний аналіз її); *широту* (охопити

широке коло питань у теоретичному й практичному аспектах); *послідовність* (дотримання логіки виконання поставлених завдань, обґрунтування й доведення їх); *швидкість* (мобільність в обмірковуванні й розв'язанні). У студентському віці ці риси формуються й розвиваються, в основному, в процесі навчальної діяльності, яка й сприяє всебічному розвитку цінних якостей мислення особистості [47; 77; 97]. З'ясування індивідуальних особливостей мислення переконує, що воно є тривалим і кропітким процесом постійних пошуків і відкриттів нових граней пізнання, відображенням дійсності на основі здобуття теоретичних знань і практичних навичок, а також шляхом раніше отриманого життєвого досвіду.

Діяльність майбутніх учителів української мови значною мірою залежить від психофізіологічного процесу *пам'яті*, оскільки засвоєні в процесі навчання поняття, уявлення, образи зовнішнього світу тощо не зникають безслідно, а зберігаються в упорядкованому й мобільному стані й у подальшому відтворюються, переносяться на іншу ситуацію, що розширює можливості різноманітного відображення дійсності.

Саме в студентському віці, як зауважує Б. Ананьєв, загальна система пам'яті формується й досягає найвищого рівня, а на її ґрунті починає розвиватися спеціалізована система закріплення й відтворення досвіду й знань, що необхідні для практичної діяльності особистості [4, с. 198]. В основі пам'яті лежать фізіологічні процеси, що протікають у півкулях головного мозку людини, а в запам'ятовування, пригадування, відтворення, впізнавання включені мислення, мовлення й усі сторони людської психіки.

Аналіз наукової літератури, спостереження за освітнім процесом дають змогу стверджувати, що для майбутніх учителів української мови характерна словесно-логічна (вербальна) пам'ять, «змістом якої є думки, поняття, судження, умовиводи, що відображають предмети і явища в їх загальних властивостях, істотних зв'язках і відношеннях» [128, с. 214]. П. Блонський наголошує, що активне мовлення рідною мовою засвоюється зазвичай та в основному шляхом наслідування, відтворення, й, значить, пам'ять і тут відіграє

величезну роль [15, с. 129]. Психолог звертає увагу на взаємозалежність і взаємообумовленість мовлення й пам'яті, вказуючи, що мовлення настільки впливає на пам'ять, що вона переходить від образної (зорової) в словесну, пам'ять-розповідь, досягаючи найвищого свого поступу. Пам'ять впливає на розвиток семасіологічної сторони мовлення, формує мовленнєві навички й сприяє утворенню мовленнєвих звичок [Там само, с. 130], переконуючи в тому, що думка без мови не існує. Такий вид пам'яті в студента-філолога, на наше переконання, досягає особливо стрімкого розвитку в процесі роботи зі словом (з'ясування лексичного значення слова, вибудовування ЛСП слова, формування ЛСГ, вербалізація концептів тощо), текстом (аналіз фонетичних засобів, граматичної будови, словотвірних особливостей, стилістичної функції слова й ін.).

З'ясовуючи особливість словесно-логічної пам'яті, С. Бочарова звертає увагу, що вона формується на основі образної та є необхідною умовою узагальненого, систематизованого опанування знаннями в процесі навчання, а також будь-якої діяльності, що вимагає теоретичного аналізу, синтезу й абстрагування [19, с. 51-52]. Сприйняття й запам'ятовування мовного матеріалу полегшують наочні образи, представлені у ЗВО відеоматеріалами, схемами, таблицями, алгоритмами та ін., що забезпечує високу ефективність під час називання їх словом.

Для ефективної підготовки майбутніх учителів української мови важливе значення має урахування пам'яті за усвідомленням змісту матеріалу, яка ґрунтується на утворенні зв'язків, що відображають суттєві й закономірні відношення між об'єктами. У психологічній літературі до такого виду пам'яті відносимо інтелектуальне опрацювання інформації, механічну й логічну пам'ять. У мовознавчій і лінгводидактичній літературі [2; 27; 33; 105; 148] виокремлено механічний, логічний і мнемотехнічний способи запам'ятовування.

Механічний спосіб – це багаторазове повторення навчального матеріалу (уважаємо найменш ефективним).

Логічний – усвідомлення смислового зв'язку між елементами матеріалу, що перебудований відповідно до смислових відношень й має на меті: усвідомлення того, для чого потрібно запам'ятати матеріал; розуміння смислу того, що треба запам'ятати.

Мнемотехнічний спосіб запам'ятовування – це коли матеріал переведено в іншу знакову систему, в інші образи, які людині легше зберегти в пам'яті. Основними мнемотехнічними прийоми є установлення смислових, асоціативних, структурних зв'язків (алфавітний порядок; ритмізація; римування між собою окремих слів, або навіть складання вірша).

Уважаємо, що для вчителів української мови важливим є розвиток ще одного різновиду пам'яті – *емоційної*, в основі якої лежить запам'ятовування предметів, що викликають певні емоції [128, с. 214]. Йдеться, власне, про формування *мовно-естетичної компетентності* як здатності сприймати прекрасне засобами мови, добираючи дидактичний матеріал, будуючи власні висловлювання, насичені різноманітними мовними засобами; виховуючи культуромовну особистість.

М. Євтух, О. Лазаренко, С. Максименко, Я. Цехмістер роблять спробу охарактеризувати індивідуальні особливості пам'яті, до яких відносять *швидкість* (кількість повторень, необхідних для запам'ятовування нового матеріалу); *точність* (відповідність відтворення тому, що запам'ятовувалося, й кількість зроблених помилок); *готовність до відтворення* (швидкість і легкість у потрібний момент пригадати необхідні відомості) [97, с. 342]. Д. Дубравська наголошує на існуванні ще й таких особливостей пам'яті, як *обсяг* (кількість фактів, предметів і явищ, що людина здатна запам'ятати за певний час); *упевненість під час відтворення* (залежить від рівня знань, ерудиції й розвитку мислення, особистих домагань, диспозиції, навіювання, особливостей характеру і якостей волі особистості) [47, с. 117]. Охарактеризовані індивідуальні особливості пам'яті не є вродженими, а піддаються вдосконаленню й коригуванню, врахування їх суттєво впливає на добирання

навчального матеріалу, розподіл його на кожному етапі заняття з метою досягнення основної мети – формування ЛК.

Поряд із проаналізованими психічними процесами особливе значення відводимо розвитку *уваги* майбутніх учителів української мови, яка, за визначенням В. М'ясищева, є процесом, виділеним з кола наших первинних сприйнятів, які виникли на основі установок, стимульованих умовами актуальних ситуацій поведінки [111, с. 255]. Увага, будучи тісно пов'язаною з діяльністю, концентрує всі пізнавальні процеси людини, зокрема пам'ять, сприймання, мислення, мовлення, увагу й посідає одне з визначальних місць у їх ієрархії.

Сьогодні студентів доступний великий обсяг інформації як у друкованому, так і в електронному варіантах, а отже, основне завдання здобувача вищої освіти не тільки дібрати найбільш вичерпну інформацію, а й запам'ятати її, проаналізувати й відтворити. З цього погляду вважаємо за необхідне звернутися до характеристики якостей уваги – концентрація, стійкість, обсяг, розподіл, переключення. Зокрема, викладачеві слід урахувати період часу, що забезпечує найбільший рівень концентрації уваги, а навчальний матеріал буде сприйнято плідно й усвідомлено, а за потреби змінити вид діяльності – запропонувати перегляд відеосюжетів, розв'язання алгоритмів, проблемної ситуації тощо. Переключення уваги з одного виду діяльності на інший уможливить збереження осмисленого сприймання інформації. Дозування навчального матеріалу на невеликі взаємопов'язані частини дає змогу врахувати обсяг уваги. Продумування етапів заняття – сприймання теоретичного матеріалу, вибір основоположних ідей, конспектування їх – забезпечить ефективний розподіл уваги студента й переключення її з одного виду на інший.

У психології увагу за критеріями наявності чи відсутності свідомої мети, вольового зусилля й інтересу до діяльності класифіковано на *мимовільну*, *довільну* й *післядовільну*. У процесі розроблення методичної системи зосереджуємося на особливостях довільної уваги, оскільки вона є вольовою

увагою, «за допомогою якої здійснюється регуляція активності, прогнозування, контроль і корекція діяльності» [128, с. 368]. Із великої кількості образів, сигналів, інформаційних потоків людина вибирає тільки те, що потрібно їй у певний конкретний час із метою виконання завдання, надаючи виділеному особливого змісту. Контролювання й перевіряння вибраного здійснюється на основі чітко визначеного плану відповідно до заздалегідь розроблених критеріїв і спрямоване на зміст і мету діяльності особи. Увага тісно пов'язана з діяльністю людини – особистість стимулює й регулює її, а стійкість і сконцентрованість забезпечують успіх будь-якої діяльності.

Увагу визначають дві групи факторів: ті, які характеризують структуру зовнішніх подразників (зовнішнє поле), й ті, що належать до діяльності самого суб'єкта (внутрішнє поле). Саме друга група факторів пов'язана з діяльністю суб'єкта, й до неї входять потреби, інтереси й «установки» [94, с. 167]. Майбутні вчителі української мови на етапі здобуття вищої освіти зосереджуються на об'єктах, що стають основою їхньої довільної уваги – фонетичні зміни в мовленнєвому потоці, особливості семантики слів, стилістичне забарвлення тексту та ін. Накопичення мовних знань загострює увагу студента – він більш пильно ставиться до сприйняття теоретичного матеріалу на лекції, перевіряє рівень обізнаності в предметі за допомогою виконання практичних завдань на семінарських, практичних чи лабораторних заняттях, під час проходження педагогічної практики й написання наукової роботи. Звідси, викладачеві слід особливо сконцентрувати увагу на насиченні лінгвістичного матеріалу різноманітною цікавою інформацією й ІКТ-супроводом, що, безсумнівно, підтримуватиме та розвиватиме увагу.

Отже, створення методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови в процесі вивчення мовознавчих дисциплін передбачає ґрунтовне студіювання й урахування психічних засад, оскільки навчальна діяльність студентів – це суттєве розумове навантаження, свідоме оволодіння мовою, розвиток різних видів мислення й словесно-логічної пам'яті, концентрація уваги. Усі психологічні процеси взаємопов'язані, а їхня єдність

сприяє глибокому засвоєнню інформаційного обсягу предмета, виробленню практичних навичок, необхідних для професійної діяльності, та, як наслідок, уможлиблюється становлення цілісної, гармонійно розвиненої й компетентної особистості.

2. 3. Психолінгвістичні чинники формування особистості майбутніх учителів української мови

2. 3. 1. Мовна особистість студента в методичній системі формування лінгвістичної компетентності

Знання державної мови особистістю формує її *державномовну компетентність*, яку ми визначаємо як «індивідуальний рівень засвоєння державної мови; глибоке, усвідомлене й бездоганне володіння нею відповідно до мети спілкування в усній і писемній формах; використання мовних одиниць згідно з літературними нормами; орієнтування в історичних і сучасних мовних процесах, що допомагає фахівцеві в галузі освіти визнавати, ідентифікувати й розв'язувати мовні проблеми; є індикатором професійного й життєвого акме. Вільне володіння мовою – необхідний складник загальномовної компетентності майбутнього професіонала, що формується й удосконалюється протягом усього життя» [149, с. 189].

Проблема неперервної мовної освіти, в основі якої – формування мовної особистості (далі МО – *Л. Р.*), що забезпечує утвердження статусу державної мови, розвитку українськомовного середовища, а звідси й виховання українськомовної стійкості, прагнення до спілкування материнською мовою, повернення до національних традицій, вироблення еталонів висококультурного інтелігентного спілкування, порушена в Національно-виховній концепції вивчення української (державної) мови (1993 р.). Підґрунтям такого процесу, на думку її авторів – С. Єрмоленко й Л. Мацько, – є «пробудження індивідуальної мовотворчості, такого засвоєння мови, яке забезпечує вільне самовираження особистості у різних сферах людського спілкування» [50, с. 32]. Сучасна

молода людина перебуває в постійному пошуку нових мовних знань разом із розвитком самої мови, прагнучи самовдосконалення й реалізації у швидкозмінному суспільстві, щоб стати затребуваною й конкурентоспроможною, бо чим більш яскравою є мовна індивідуальність особистості, тим більш повно вона репрезентує мовні якості суспільства [127, с. 98]. Для майбутніх учителів української мови – це постійна праця над словом, намагання засвоїти всі його тонкощі, досягнувши високого рівня ЛК, й передати отримані знання учням, тобто передусім сформуватися як досконала МО.

Питання МО в лінгвістиці (Ф. Бацевич [11], Й. Вайсгербер [22], В. Карасик [67], Ю. Караулов [68], В. Маслова [100], Л. Мацько [50; 102], О. Селіванова [153; 154], Л. Струганець [172] та ін.) й лінгводидактиці (А. Богуш [179], Є. Голобородько [31], Н. Голуб [32], Ж. Горіна [179], О. Горошкіна [35], С. Єрмоленко [50], Н. Дика [41], В. Завгороднова [54], К. Климова [70], О. Кисельова [179], О. Кулик [81], А. Нікітіна [113], М. Пентилюк [121; 122], І. Рубан [81], О. Семенов [158], Т. Симоненко [163], О. Трифонова [173; 179], Г. Шелехова [187] та ін.) окреслено й визначено досить чітко. Учені обґрунтували теоретико-методологічні засади МО, схарактеризували аспекти формування й розвитку її. Поняття МО увійшло в наукові парадигми не тільки мовознавства, а й філософії, психології, педагогіки, соціології, культурології тощо, наголошуючи тим самим на неповторності й винятковості людини, розвиток якої стає неможливим поза мовою. Саме на цьому положенні наголошує О. О. Леонтьєв, доводячи, що мова – один із важливих орієнтирів людини в її діяльності у світі, вона перш за все є мовою особистості [85, с. 282].

Поняття МО обґрунтовує Ю. Караулов, з'ясовуючи, що це ідея, яка демонструє досвід її аналізу й опису, пронизуючи всі аспекти вивчення мови, ламаючи межі між науками, що вивчають людину, яку поза мовою не можна досягнути [68, с. 3]. У лінгводидактиці М. Пентилюк під МО розуміє «високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і

загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички» [122, с. 294].

У нашому розумінні *МО майбутнього вчителя української мови* – це освічена особистість, яка має ґрунтовні знання з мовознавчих дисциплін, досконало володіє нормативним мовленням, виявляючи лінгвокреативність, глибоко поважає українську мову й має переконливо сформовану українськомовну стійкість, національну мовну свідомість і гідність.

Основою пропонованого тлумачення є погляди науковців на сутність феномена МО й компоненти МО, окреслені В. Масловою:

1) *ціннісний* – компонент змісту виховання, тобто система цінностей, чи життєвого змісту. Мова забезпечує першопочатковий і глибинний погляд на світ, створює той мовний образ світу й ієрархію духовних уявлень, які лежать в основі формування національного характеру й реалізуються в процесі спілкування;

2) *культурологічний*, тобто рівень засвоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови. Залучення фактів культури мови, що вивчається, пов'язаних із правилами мовленнєвої й немовленнєвої поведінки, що сприяє формуванню навичок адекватного використання й ефективного впливу на партнера з комунікації;

3) *особистісний* – це те індивідуальне, глибинне, що є в кожній людині [100, с. 119].

В основі визначених компонентів – національний складник кожного мовця, його знання світу й світосприйняття за допомогою символів, концептів, що складають МКС особистості, її власне ставлення до мови народу, частиною якого вона себе уособлює, міжкультурні знання, уміння й навички, накопичені у звичаях, традиціях, віруваннях народу. Як результат – сформоване уявлення про себе як одного з творців самодостатньої нації, який спроможний розвивати власну культуру й рідну мову, адже, як переконливо свідчать дослідження

Л. Мацько, «сучасність ставить перед національною освітою нагальну вимогу створити всі ідеологічні й економічні передумови, дидактичну систему й ефективні методики виховання молоді (від немовлят до повноліття) з тим, щоб формувати покоління українців, здатних за умов неминучої глобалізації до прогресивного національного поступу» [102, с. 5].

У проєкції національно-культурної специфіки, з урахуванням етнолінгвістичних, етнопедагогічних й етнопсихологічних чинників, у лінгводидактиці виокреслено поняття «національно-мовна особистість» (далі НМО – *Л. Р.*) як носій національного способу мислення, національної свідомості та самосвідомості, національного характеру й менталітету, національно-культурної мотивації, оскільки МО «існує в культурі, відображеній у мові, формах суспільної свідомості, поведінкових стереотипах і нормах, предметах матеріальної культури» [54, с. 131]. Слушною є думка М. Пентилюк, що становлення й формування такої особистості ґрунтується на оволодінні лінгвістичними знаннями, завдяки осягненню засобів рідної мови й високим рівнем комунікативних умінь і навичок [122, с. 292], на основі вивчення традицій, скарбів усної народної творчості, яскравого слова українських письменників, у тій царині, де можна розкрити все різноманіття й багатство рідної мови, його витонченість і вишуканість, неповторну самобутність.

Повністю погоджуємося з міркуваннями Т. Симоненко, що формування НМО студента вельми залежить від підтримування й стимулювання з боку держави, яка «покликана створити певні умови для розвитку й функціонування української мови, що сприятиме мовному розвитку студентів як особистостей, залученню молоді до рідного слова як до слова української нації, основи її духовності та культури» [164, с. 9]. Майбутній учитель мусить усвідомити, що піднесення статусу української мови, знання й поширення її, використання в усіх галузях суспільного життя, культурний рівень мають вирішальну роль у створенні мовної безпеки держави, сприяють процесу мовного самоствердження нації. А отже, педагог повинен навчити учня вільно

спілкуватися рідною мовою, продемонструвати її красу, неповторність і безмежність, виховати любов і повагу до неї як до символу відродження нації, державного атрибуту, складника національної ідентичності.

На формування НМО великий вплив має соціокультурний контекст і соціокультурні чинники: мовне середовище в колі батьків, у школі, звичне вже використання чужизмів, сленгу, калькування, низький рівень культури мовлення на радіо й телебаченні та ін. [35, с. 120-124], а звідси – мотивація у вивченні державної мови зникає [32, с. 8]. Констатуємо невтішний факт, що частина сучасного студентства не здатна на належному рівні виявити свою етнічну самосвідомість, не може продемонструвати досконале володіння етнолексикою, не завжди послуговується типовими формулами українського мовного етикету. А отже, однією з нагальних постає проблема створення національного мовного ареалу – простору поширення української мови – як гарантії підготовки лінгвокомпетентного вчителя української мови, який вільно й високоякісно послуговується мовою.

Ю. Караулов, вибудовуючи теоретико-гносеологічну модель структури МО, пропонує виділення трьох рівнів володіння мовою [68, с. 123].

1. *Нульовий* – вербально-семантичний, або внутрішній лексикон особистості, що визначає рівень володіння природною мовою на основі знань системи мови і представлений у мовній свідомості у вигляді мікросистем. Основною одиницею його є слова, що «вступають у граматично-парадигматичні, семантико-синтаксичні, асоціативні відношення, формуючи «вербальну сітку» мовної особистості» [159, с. 70].

2. *Перший*, або лінгвально-когнітивний, репрезентований лексиконом особистості, одиницями якого є поняття, слова-символи, образи, уривки фраз, що вибудовують МКС мовця.

3. *Мотиваційно-прагматичний*, або рівень діяльнісно-комунікативних потреб, що визначено словниковим запасом особистості, її пізнавальною діяльністю й інтелектуальною сферою, інтересами, мотивами. З'ясувавши узагальнений тип МО, вчений наголошує, що виділені етапи відповідають

аспектам процесу спілкування: комунікативному, інтерактивному й перцептивному [68, с. 99], а у філогенезі демонструють етапи формування мовлення, між якими досить важко встановити чіткі межі. Майбутніх учителів української мови характеризує третій, мотиваційно-прагматичний, рівень. Студент-філолог – це особистість, яка володіє мовою на всіх щаблях, тобто є сформованою культуромовною особистістю, взірцем у ставленні до української мови як феномену нації та фундаментального засобу обміну думками між членами соціуму, еталоном мовного самовираження й самоствердження.

Не можна не погодитися з думкою О. Семенов, яка вважає, що для майбутнього вчителя особливо важливим є третій рівень, вершина якого – створення власного ідіостилу, розвиток креативної або творчої функції МО, а формування «мотиваційно-прагматичного рівня мовної особистості, розвиток інтелекту, творчих здібностей, свободи мислення відбувається впродовж усього життя» [157, с. 15-16]. Важливість досягнення мотиваційно-прагматичного рівня – певного щабля досконалості – обґрунтовує Л. Мацько, підкреслюючи, що МО зможе осягнути його, подолавши кілька етапів становлення й розвитку, а саме:

1) *етап мовної правильності* – здобуття основ мовної освіти, усвідомлене вивчення всіх рівнів мови в шкільному віці;

2) *етап інтеріоризації*, що припадає на старший шкільний вік і передбачає реалізацію отриманих знань висловлюватися відповідно до власного внутрішнього стану, виявляти й творити себе за допомогою мови, володіти усним і писемним мовленням;

3) *етап насиченості мовою*, що характеризує становлення ідеалу культуромовної особистості, однак, на жаль, цього рівня в школі досягає лише невелика кількість учнів;

4) *етап адекватного вибору* передбачає демонстрування вмінь точно й досконало володіти словом, функційними типами мовлення, стилями сучасної української літературної мови в кожній мовній ситуації з точною мовною

реакцією. Це етап комунікативної досконалості, що досягається в мовній освіті вищої школи;

5) *етап володіння фаховою метамовою* (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення, мовними формулами) й рівень мовного іміджу соціальних ролей [103, с. 63-65].

Уважаємо, що в результаті розвитку й удосконалення п'ятого, завершального етапу, у ЗВО отримуємо особистість, яка здатна реалізувати себе в комунікації, володіє ґрунтовними лінгвістичними знаннями й мобільно оперує ними, усвідомлює себе носієм української мови й культури, непохитно виявляє українськомовну стійкість у всіх ситуаціях, має мовне чуття й готова створювати власну думку засобами мови. Майбутній учитель-філолог зобов'язаний стати споживачем української мови, еталоном її носія, для чого повсякденно повинен говорити, читати й слухати українською, контролювати власне мовлення й мовлення співрозмовника.

Беззаперечним вважаємо той факт, що розвиток МО сучасного студента здійснюється в процесі спілкування, яке вимагає від особистості як глибоких лінгвістичних знань, так і вміння використовувати їх. Формування високоосвіченої людини відбувається тоді, коли базова освіта рідною мовою забезпечить належний рівень розвитку комунікативної компетентності (далі КК – *Л. Р.*) [122, с. 296]. Проблема формування КК мовця в сучасній лінгвістиці стала предметом дослідження лінгвістів (Л. Барановська [10], Ф. Бацевич [11], П. Грут [195], М. Кенел [195] Л. Мацько [103], А. Палмер [195], О. Селіванова [153], Дж. Тростер [195] та ін.) й лінгводидактів (Н. Голуб [33], І. Кучеренко [82], О. Кучерук [83], Л. Мамчур [82], М. Пентиліук [122], Т. Симоненко [161] та ін.). Науковці розглядають її як «здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання» [167, с. 116]; «ефективне отримання й передавання інформації; досягнення поставленої мети, переконуючи й спонукаючи співрозмовника до дії, отримуючи додаткову інформацію; здійснення позитивної самопрезентації; орієнтованість особистості

в різних ситуаціях спілкування, що ґрунтується на знаннях і чуттєвому досвіді; здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми завдяки розумінню себе та інших в умовах постійної зміни психічних станів, міжособистісних стосунків, соціальної й виробничої ситуації» [114, с. 161]; «здатність до ефективного спілкування, рівень навичок взаємодії з людьми, що дозволяє індивіду в межах своїх здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в певному суспільстві» [10, с. 161].

Спираючись на такі тлумачення, стверджуємо, що **КК майбутніх учителів української мови** – це здатність глибокого оволодіння комплексом лінгвістичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок та використання їх протягом усього життя в професійній діяльності; виявлення лінгвокреативності, яка демонструватиме мовленнєву активність і вміння налагоджувати стосунки.

Поняття КК сформулював Н. Хомський на ґрунті дослідження явища «мовна компетенція» з метою наголосити на характері МД. Учений трактує його як знання мови, протиставляючи використанню мови, що тлумачить як «неграматичне». Н. Хомський зводить володіння мовою лише до ідеального мовця, який існує в однорідній мовній спільноті, досконало знає мову й не залежить від обмеження пам'яті, неухважності, зміни уваги й інтересу, помилок у застосуванні мови в реальному використанні [185, с. 9]. Мовознавець заперечує дослідження живого мовлення, а опис мови визначає, як суму знань, що лежить в основі граматики й становить мовну компетенцію мовця.

Н. Голуб відносить КК до ключових, тобто таких, що мають особливе значення в житті людини, розглядаючи її як практичну взаємодію між людьми під час розв'язання комунікативних завдань у різноманітних типових ситуаціях, що сприятливо впливає на комфортне входження мовця в соціум. Предметну ж компетентність виокреслено як досвід мовця послуговуватися отриманими знаннями, мовленнєвими вміннями в певних комунікативних ситуаціях [32, с. 221]. Погоджуємося з такими міркуваннями дослідника й вважаємо, що одним із найважливіших завдань сучасного суспільства в час комунікативного

поступу є вміння налагоджувати зв'язки й підтримувати контакти з оточуючими за допомогою мови, а основним індикатором високоосвіченої людини стає знання всіх рівнів мови.

Т. Симоненко, вкладаючи в основу характеристики автономність / самостійність видів МД, виділяє такі види КК: слухача, читача й того, хто пише; читача, мовця, читача й слухача; слухача, того, хто пише, читача; мовця, того, хто пише, читача; слухача й мовця [160, с. 19], наголошуючи, що базисом сучасної репрезентації феномена МО є на суб'єкт-суб'єктні відносини учасників освітнього процесу.

КК – сукупність узаємопов'язаних складників, до яких уналежнено:

- *мовну* – глибоке знання одиниць мови (відомості про мову, її граматичну структуру й словниковий склад, історію й закони розвитку її; уявлення про роль мови в ментальності українського народу, розвитку інтелекту людини) й уміле поєднання їх;

- *мовленнєву*, що спирається на мовну й має на меті застосування знань мови на практиці (уміння вести діалог, сприймати й будувати усні й писемні монологічні та діалогічні висловлювання різних типів, стилів і жанрів), уміле користування мовними одиницями в усному й писемному мовленні в різноманітних життєвих ситуаціях залежно від мети висловлювань і сфери суспільного життя;

- *предметну* – вміння відтворювати МКС, ґрунтуючись на активному володінні тезаурусом української мови;

- *прагматичну* як здатність здійснювати МД, що зумовлена комунікативною метою, вимоги до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функційно-стилістичних різновидів мовлення [106; 167].

Ф. Бацевич до складників КК також пропонує віднести:

- *дискурсивну* (поєднання повідомлень у зв'язні дискурси);
- *соціолінгвістичну* (розуміння й продукування мовлення в конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування);
- *ілокутивну* (реалізація комунікативних намірів);

- *стратегічну* (ефективна участь у спілкуванні з аналізом стратегії й тактики спілкування);
- *соціокультурну* (використання соціокультурного контексту) [11, с. 124-125].

Складники КК забезпечують вивчення мови й розвиток мовлення фахівця відповідно до ситуації мовлення, а в комплексі з іншими компетентностями – вміння досконало відстоювати професійні позиції, що складає підґрунтя самореалізації й подальшого самовдосконалення. Таке бачення компонентів КК доводить, що для становлення повноцінної МО важливими є лінгвістичні, філософські, психологічні й психолінгвістичні, соціально-культурно-національні складники процесу навчання, що знаходяться в постійному взаємозв'язку, взаємовпливові й узаєморозвиткові [139].

Урахування складників КК дає змогу запропонувати сучасній школі неповторну індивідуальність, цілеспрямованого на власне інтелектуальне зростання й творчість учителя-філолога, який шанує мову, має ґрунтовні знання з предмета, мовне чуття й естетичний смак, уміє вправно говорити відповідно до норм сучасної української літературної мови, вважає національний компонент у вивченні мови частиною свого існування й світосприйняття, бо, як наголошує Л. Мацько, «мова є й засобом інтелектуально-культурних досягнень і способом їх презентації в суспільстві» [103, с. 30]. Майбутній учитель української мови по праву повинен зайняти достойне місце в соціумі як приклад досконалої культуромовної особистості.

Підвищенню рівня мовної й мовленнєвої культури присвятили праці українські вчені-лінгвісти й лінгводидакти: Н. Бабич [8], Б. Буяльський [21], С. Дорошенко [44], Л. Кравець [104], Л. Мацько [104], М. Пентилюк [120], М. Пилинський [124] та ін. Науковці ґрунтовно доводять той факт, що школі потрібна елітарна культуромовна особистість, яка досконало володіє нормами української літературної мови, що на часі є не тільки професійною, а й соціальною потребою.

Формування ЛК майбутніх учителів української мови невідривно пов'язане з розвитком культури його мовлення, що визначається такими критеріями:

- *правильність*, що передбачає вміння відібрати в кожній конкретній ситуації найбільш стилістично виправданий варіант, обґрунтувати застосування норм мовлення, будувати усні висловлювання. Вона є загальнообов'язковою й першочерговою якістю мовлення, забезпечуючи його сприймання, розуміння й поєднуючи в собі достовірність змісту й відповідну форму вираження;

- *нормативність* полягає в дотриманні норм сучасної української літературної мови, недопущенні калькування, змішування мов; уживанні загальновідомих, зрозумілих усім носіям мови слів;

- *чистота* мовлення простежується на всіх мовних рівнях й досягається за умови використання літературних елементів мови;

- *точність* – запорука вживання прямих значень слів, словосполучень, речень й уміння висловлювати свої думки так, щоб вони однозначно були сприйняті адресатом мовлення;

- *логічність*, яка характеризує зміст висловлювання й забезпечує його смислову послідовність і чіткість;

- *доречність* – уміння вибрати вдалу форму спілкування, інтонаційну тональність, лексичні засоби, що найкраще підходять для неї, враховувати, з ким і де, з якою метою ведеться спілкування;

- *багатство й різноманітність* мовлення – використання великої кількості мовних одиниць, відмінних за смислом і будовою, й вимагає умінь застосовувати різні мовні засоби для вираження однієї і тієї ж думки;

- *естетичність* мови, що є синтезом попередньо окреслених критеріїв культури мовлення, які в узаємодії створюють злагодженість усного чи письмового тексту [8; 21; 104; 136; 140; 148].

Учителі української мови повинні оволодіти всіма критеріями, що визначить сформованість їх ЛК, рівень науково-навчальної й науково-професійної підготовки, удосконалить навички спілкування.

Урахування визначених критеріїв, на думку І. Хом'яка, репрезентує здоров'язберезувальну технологію навчання української мови, під якою науковець розуміє «поетапне формування в учнів особистісних якостей, які сприяють виробленню уявлень про цінність нормативного мовлення й мовленнєвого етикету, комунікативної компетентності, утвердженню мотивації культуромовного спілкування в будь-яких життєвих ситуаціях, підвищенню відповідальності за збереження й розвиток рідної мови – державної мови України» [184, с. 33].

Звідси постає ще одна нагальна проблема – стимулювати студентів до українськомовної стійкості, яку Т. Симоненко окреслює як уживання української мови завжди, всюди, незважаючи на мовлення співрозмовника [162, с. 46]. А. Богущ у розв'язанні цієї проблеми особливу увагу звертає на середовище як «сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних і цілеспрямованих умов спілкування» [16, с. 15], де функціює особистість. Майбутні вчителі української мови повинні стати взірцевими громадянами своєї держави, підтримуючи престиж української мови в різноманітних ситуаціях, у політичній, культурній, приватній та інших сферах. Безумовно, цьому сприятиме запропонований викладачем якісний українськомовний контент [196], зміщений сьогодні у віртуальний простір, що реалізує компетентність культурної обізнаності й самовираження. Плекання українськомовної стійкості дає змогу виробити мовний стиль поведінки, розвинути навички грамотного спілкування, зміцнити мовну стабільність, що стає квінтесенцією розвитку індивіда як національно свідомої МО, яка досконало володіє мовою й мовленням на всіх рівнях. Звідси, для МО майбутніх учителів української мови професійно необхідним і нагальним постає питання плекання престижу культури мовлення і формування індивідуального стилю.

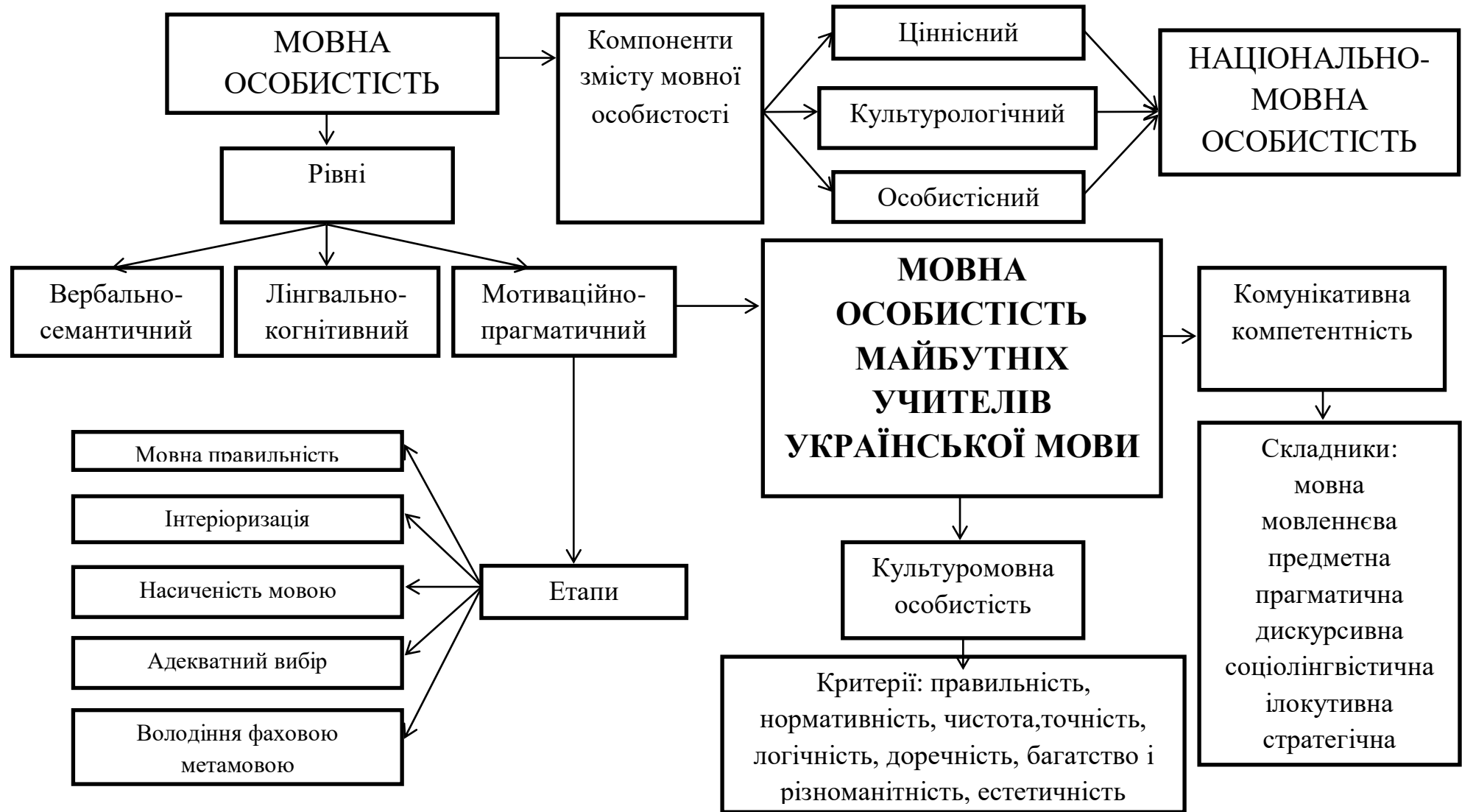
Ідіостиль учителя на тлі загальнонаціонального колективного мовлення відбиває риси його «індивідуального світобачення й світосприйняття через

окремі специфічні мовні засоби чи через оригінальне авторське використання їх» [103, с. 72]. Однак особливість неповторного стилю спілкування вчителя – це високий рівень його загальної й мовленнєвої культури, толерантність мовлення, яскраве звучання кожного слова, виразне мовлення, гарна дикція, досконале оперування фаховою термінологією, оволодіння національно орієнтованими мовними одиницями.

Становлення й розвиток культуромовної особистості майбутніх учителів української мови проходить декілька етапів. Зокрема, М. Пентилюк визначає етап *допрофесійної підготовки* (старша школа) й *етап професійної підготовки* на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр», коли забезпечено високопрофесійне володіння сучасною українською літературною мовою, усвідомлено закономірності розвитку мовознавства, студенти оволодівають функціями педагогічного спілкування у процесі засвоєння мовознавчих дисциплін на основі інноваційних методів наукового дослідження з урахуванням ІКТ [122, с. 296]. Для успішної реалізації завдань із формування культуромовної особистості безсумнівною умовою є розвиток навичок працювати з навчальною літературою, вибираючи методи наукового пізнання; з'ясування прийомів роботи з текстами різних стилів і жанрів, знання їхніх лінгвістичних й екстралінгвістичних особливостей; володіння вмінням лінгвістичного, культурознавчого аналізу художнього тексту; вміння контролювати свою роботу, порівнювати, узагальнювати, знаходити аргументи, які підтверджують або спростовують тезу, засвоєння навичок використовувати здобуті знання тощо [23, с. 43]. Це кропітка щоденна праця, результатом якої є репрезентація особистості за допомогою мови: демонстрування лінгвістичного типу мислення, спроможність ефективно взаємодіяти з оточуючими, яскравий вияв мовно-професійного акме.

Охарактеризовані рівні, компоненти МО, етапи її становлення, культуромовні якості й рівень формування КК є складниками її структури, представленої в схемі 2. 2.

МО майбутніх учителів української мови



Одним з аспектів розвитку творчої МО є формування умінь, які Г. Михайловська визначає як творчі вміння, що синтезують сукупність мовленнєво-комунікативних дій, які спрямовані на сприймання, відтворення і створення висловлювань в усному й писемному мовленні відповідно до вимог ситуації спілкування [110, с. 41]. Зокрема, М. Пентилюк до таких умінь відносить:

- вести діалог, дотримуючись вимог мовного етикету в різних життєвих ситуаціях (у дружньому колі, в аудиторії, класі, на перерві, в розмові з батьками, в ситуації безпосереднього спілкування на зборах, виробничих засіданнях, ділових зустрічах, розмовах телефоном тощо);

- створювати усні монологічні висловлювання (вести урок), реалізувати різні форми позааудиторної роботи, висловлювати своє ставлення до обговорюваного питання, давати певні роз'яснення з фаху тощо;

- адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлювання (теми, факти, докази головного й другорядного, логіка викладу), використання різних прийомів фіксації почутого (запис ключових слів, плану висловлювання, статистичних даних) залежно від комунікативного завдання (участь у дискусії, передавання інформації іншому, використання її у своїй роботі);

- створювати письмові тексти різних стилів, типів і жанрів;

- користуватися різними видами читання [119].

В основі розвитку їх лежить організація процесу спілкування й керування ним, створення контакту зі співрозмовником, регулювання власного мовлення й мовлення співбесідника; формування навичок обмінюватися отриманою інформацією, володіння технікою аргументації й уміння вибрати правильний стиль і тон спілкування тощо.

У сучасній лінгводидактиці виокремлено спеціальні професійно-комунікативні вміння, оскільки для засвоєння «мови й формування комунікативних умінь і навичок важливе значення має ознайомлення з такими сферами як освітня, особистісна, суспільна (публічна) й професійна», які

передбачають участь мовця в освітньому процесі, з одного боку, й виконання власних професійних обов'язків – з іншого, тим самим формуючи належний рівень професійно-комунікативної компетенції [121, с. 3]. Таку ідею підтримує Т. Симоненко, вважаючи, що майбутній фахівець повинен «розв'язувати за допомогою мовних засобів комунікативні завдання в конкретних формах та ситуаціях професійного спілкування, у загальнолінгвістичному значенні – формування здатності породжувати та сприймати цілісні мовленнєві твори – тексти фахової орієнтації» [161, с. 51].

Науковці М. Василенко, В. Руденко, Т. Симоненко пропонують різноманітні компоненти професійно-комунікативних умінь студентів. Зокрема, М. Василенко вичленовує: *пізнавально-діяльнісний*, що пов'язаний із мисленнєвою діяльністю студентів і має на меті отримання, збереження, опрацювання й застосування мовного матеріалу; *соціально-діяльнісний*, що ґрунтується на утвердженні літературної мови та протидії її жаргонізації, правильному виборі стратегії й тактики спілкування; *фахово-діяльнісний*, який передбачає володіння комунікативними, мовними й методичними вміннями з урахуванням особливостей педагогічної діяльності й використанням лінгвістичних понять і термінів [23, с. 45]. Т. Симоненко стверджує про наявність таких компонентів: *лінгвістичний* – оволодіння мовою, засвоєння її структури й особливостей функціонування, термінологічним тезаурусом; *когнітивний* – знання з когнітивної й комунікативної лінгвістики, риторики й психолінгвістики; *предметний* – розвиток умінь опрацьовувати навчальну інформацію; *прагматичний* – розвиток власного мовлення, сприйняття й продукування його, аналіз власного й чужого мовлення; *технічний*, або *поведінковий*, – грамотне оволодіння техніками комунікації; *емоційно-оцінний* – урахування мотивів вибору професії [160, с. 29]. В. Руденко доводить існування *гностичного* компонента, до складу якого відносить комунікативно-перцептивні (врахування індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта навчання) й комунікативно-організаторські (мотивація до отримання глибоких

знань із мови) складники [135, с. 53]. Повністю погоджуємося з науковцями про важливість окреслених компонентів професійно-комунікативних умінь, однак вважаємо за необхідне виділити специфічні, що стали підґрунтям створюваної методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови, а саме:

1. *Лінгвокогнітивний компонент* – вивчення, аналіз і використання мовних елементів усіх рівнів на основі сприйняття й відтворення текстів різних стилів і жанрів мовлення.

2. *Лінгвокомунікативний* – розвиток власного мовлення, вміння адекватно оцінити ситуацію мовлення, розробити стратегію й спланувати тактику ведення розмови.

3. *Лінгвоінтеграційний* – розвиток умінь поєднувати й зіставляти інформаційний обсяг мовознавчих дисциплін, передбачених навчальним планом спеціальності.

4. *Лінгвофаховий* – глибоке й усвідомлене оволодіння термінами кожної мовознавчої дисципліни й об'єднання їх у цілісну терміносистему фаху.

Формування професійно-комунікативних умінь вимагає предметного змісту навчально-професійної діяльності, в основі якої – тісна й узаємозлагоджена співпраця всіх викладачів мовознавчих курсів. Інтеграційний підхід до викладання лінгвістичних курсів допоможе запобігти фрагментарності розкриття інформаційного обсягу дисциплін, продемонструвати одне й те ж мовне явище різнобічно: історичні основи, діалектологічний складник, стилістичні особливості та ін.

Розвиток комунікативних умінь – тривалий процес, що ґрунтується на врахуванні розвитку вищих психічних процесів студента – сприймання, мислення, мовлення, пам'яті, уваги та ін., а також здібностей, зокрема спеціальних, мотивації навчання, кола пізнавальних інтересів й оволодіння лінгвістичними операціями, тому важливими в розвитку МО є психологічні передумови засвоєння комунікативних умінь і навичок, до яких належать:

1. Позитивне ставлення студентів до процесу навчання (інтерес до предмета, підтримується стала увага, не порушується темп навчальної роботи).

2. Процеси безпосереднього чуттєвого ознайомлення з матеріалом (у мові – це словесна і схематична наочність).

3. Процес мислення (активізація конкретного й абстрактного, понятійного й художнього мислення, сприйняття, осмислення й розуміння матеріалу).

4. Запам'ятовування й збереження здобутої інформації, здатність до її відтворення з виявленням індивідуальних мовленнєвих здібностей [122].

Для їх розвитку викладачеві необхідно правильно організувати освітній процес, дібрати ефективні форми навчання, методи, прийоми, забезпечити впровадження ІКТ.

Проведені студювання МО в сучасній лінгвістиці, лінгводидактиці та психолінгвістиці переконують у необхідності формування нової генерації учителя української мови. Це повинна бути особистість, яка здатна плідно, активно й мобільно функціювати в новітніх умовах глобалізації мовознавчої інформації на основі запровадження інноваційних технологій, ґрунтуючись на професійному контексті. Якісна фахова підготовка передовсім репрезентована через мовну й мовленнєву компетентності, а отже, особистість повинна свідомо засвоїти мовні норми усіх мовних рівнів, використовувати різноманітні мовні засоби в майбутній професійній діяльності в перспекції мовознавчих дисциплін, що й формуватиме її ЛК.

2. 3. 2. Психолінгвістичний складник мовної особистості майбутніх учителів української мови

Випускник ЗВО – це представник інтелектуальної еліти України, який на належному рівні засвоїв інформаційний обсяг навчальних дисциплін, оволодів інноваційними технологіями, всебічно ерудований у питаннях отриманого фаху, вміє налагоджувати контакт з учнями, їхніми батьками, колегами. Особлива роль у цьому процесі відводиться урахуванню психолінгвістичного

складника, а саме дослідженню феномену МД, адже «головним професійним «інструментом» учителя є його мовлення» [24, с. 3].

Різні аспекти МД усебічно досліджено філософами, соціологами, психологами, лінгвістами, педагогами. Цій проблемі присвячено праці мовознавців (Ф. Бацевич [11], В. фон Гумбольдт [38], І. Домрачева [53], А. Загнітко [53], В. Карасик [67], О. Потебня [127], О. Селіванова [154], Ф. де Соссюр [169], Н. Хомський [185], Г. Штейнталь [189], Л. Щерба [190] та ін.), психолінгвістів (В. Белянін [12], О. Залевська [56], І. Зимня [60; 61], О. О. Леонтьєв [85], А. Маркова [98], І. Настін [112], О. Уланович [175] та ін.), психологів (Л. Виготський [29], М. Жинкін [51], О. М. Леонтьєв [87], О. Лурія [94], С. Рубінштейн [134] та ін.), лінгводидактів (А. Богуш [179], М. Вашуленко [24], Ж. Горіна [179], Т. Донченко [42], І. Дроздова [45], О. Ковтун [72], С. Омельчук [115], М. Пентилюк [122], В. Скуратівський [165], О. Трифонова [179], М. Черкесов [179] та ін.).

Вихідним поняттям МО студента є мовлення, яке С. Рубінштейн характеризує як форму існування свідомості для іншого, що служить засобом спілкування для нього і формою суспільного відображення дійсності, чи формою існування мислення [134, с. 382]. Учений стверджує, що воно є засобом увиразнення думки, включаючись у процес мислення у вигляді форми, пов'язаної зі змістом мислення, становлячи єдине ціле й будучи єдністю одного процесу [Там само, с. 395]. Як діяльність окреслює мовлення Ф. де Соссюр, зауважуючи, що «в житті як окремих людей, так і цілого суспільства мовна діяльність вважається найважливішою з усіх існуючих» [169, с. 17]. Науковець зосереджує увагу на усталеності й розвитку МД, яка одночасно репрезентована і як явище сучасне, і є результатом минулого [Там само, с. 19].

Феномен МД став предметом вивчення багатьох науковців. О. О. Леонтьєв убачає в ній певну абстракцію, що не співвідносна з іншими видами діяльності, обслуговує всі види діяльності, входячи до складу актів трудової, ігрової та пізнавальної діяльності у формі окремих мовленнєвих дій [85, с. 63]. О. Уланович вважає, що це реалізація мовленнєвих здібностей

людини для досягнення мети комунікації в певних культурних умовах та для мислення [175, с. 43]. Автори підручника «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» репрезентують її як «сукупність психофізичних дій організму людини, що спрямовуються на сприймання й розуміння мовлення або породження його в усній чи писемній формі» [106, с. 12]. МД обумовлена складним мовленнєвим механізмом людини чи психофізіологічною мовленнєвою її організацією, що не прирівнена до суми мовленнєвого досвіду, а є його своєрідним переробленням, соціальним продуктом й індивідуальним виявом мовної системи.

Заслуговує на увагу думка В. Беляніна, що МД не є пасивним сховищем відомостей про мову. Це динамічна (рухома) функційна система, бо, отримуючи нову інформацію мовленнєвого плану, людина не тільки переробляє її, але й перебудовує всю систему свого мовленнєвого досвіду [12, с. 18]. Суголосною є думка А. Маркової про те, що МД – це засіб прагнення людини зафіксувати власний досвід, зберегти його, передати іншим [98, с. 21]. Отже, МД є складним психофізіологічним механізмом, характерним лише людям, завжди спрямованим до особистості, яка розуміє, сприймає й послуговується мовою. Вона репрезентована як діяльний і цілеспрямований процес продукування і сприйняття висловлювання за допомогою мовних одиниць у процесі обміну інформацією, а її результатом є порозуміння чи непорозуміння людей.

Уперше наукові розвідки в царині досліджень МД у лінгвофілософії на психічній основі зроблено В. фон Гумбольдтом. Мовознавець чітко розмежує поняття «мова» й «мовлення», висуваючи концепцію МД і розуміння мови. Він стверджує, що мова тісно переплітає суспільство й людину, саме в мові накопичено запас слів і складено систему правил, завдячуючи чому за тисячоліття вона перетворюється в самостійну силу. Тільки в мовленні індивіда мова досягає своєї кінцевої визначеності [38]. Учень В. фон Гумбольдта Г. Штейнталь вибудовує власну модель опозиції «мова – мовлення», характеризуючи мовлення як вияв мови, що відбувається в певний момент, чи

те, що уявляється в певний момент [189, с. 108], тобто в основі гіпотези ученого – антиномічні положення про потенційність і реалізацію мовлення. Дихотомію «мова» й «мовлення» пропонує Ф. де Соссюр, визначаючи, що «мова – це не діяльність, а готовий продукт, а мовлення виступає індивідуальним актом волі й розуму», що різниться набором мовних структур і психофізіологічним механізмом індивіда [169, с. 52].

На противагу соссюрівському вченню Л. Щерба вводить поняття трихотомії: «мовленнєва діяльність – мовний матеріал – мовна система», називаючи процеси говоріння й розуміння як МД, кожного разу підкреслюючи, що процеси розуміння, інтерпретації знаків мови є не менш активними й не менш важливими в сукупності явища, яке ми йменуємо як «мова»; мовна система – словники й граматики, важливість яких слід вимірювати можливістю скласти будь-які правильні фрази й розуміти все, про що говориться рідною мовою і мовний матеріал – тексти [190]. Про наявність у концепції Л. Щерби четвертого аспекту – мовленнєвої організації – звернула увагу О. Залевська, визначивши його як готовність особистості до мовлення, що є механізмом, а МД – процесом. Свої міркування дослідниця доводить такими аргументами: мовленнєва організація людини – це динамічна функційна система; між процесом перероблення й упорядкування мовленнєвого досвіду є постійна взаємодія; МД – це самоорганізована система [56, с. 30]. Таке розуміння мови й МД дає можливість студентів заглибитися у вивчення мовної системи, сформувати ЛК в усному й писемному мовленні на ґрунті вивчення живого мовлення особистості [137; 143].

Дослідження психологів і психолінгвістів (Л. Виготський [29], М. Жинкін [51], О. Залевська [56], І. Зимня [60], О. О. Леонт'єв [86], О. М. Леонт'єв [88], А. Лурія [95] та ін.) дали змогу сформулювати ТМД. Із точки зору діяльності мовлення характеризує Л. Виготський, зазначивши, що воно може бути і як самостійна діяльність, і входити до складу іншої діяльності. Учений розробляє фазово-ступеневу теорію процесу продукування мовлення, що репрезентована фазами орієнтування, цілеспрямованості, реалізації мовленнєвого плану й

контролю [29, с. 49]. Однак найбільш вичерпно запропонований Л. Виготським діяльнісний підхід зреалізовано в працях О. М. Леонтьєва, а його теорія стає вагомим поштовхом для досліджень мовленнєвого розвитку людини. Здійснюючи аналіз діяльності, вчений підкреслює, що це не реакція й не сукупність реакцій, а система, яка має власну будову, власні внутрішні переходи й перетворення, власний розвиток [89, с. 98], у кожної людини вона залежить від місця в суспільстві, від умов, що випадають на її долю, від того, як ця діяльність складається в індивідуальних обставинах, що не повторюються [87, с. 83]. За науковцем, діяльність охоплює мотиваційний, цільовий і виконавчий боки, врахування яких призводить до досягнення поставленої особистістю мети, що попередньо обдумане, заплановане й має перспективне бачення кінцевого результату. О. О. Леонтьєв характеризує етапи породження мовлення, що чітко контрольовані, визначаючи: *внутрішнє програмування*, що є ядром майбутнього висловлювання, *етап граматико-семантичної реалізації* [85, с. 117-118], *моторне програмування й реалізація* [86, с. 272]. Психолінгвіст доводить, що синтаксична модель не задана на початку (або задана частково), а побудована в процесі породження мовлення. Базисом висловлювання є закладена програма, передбачувана й вірогідна інформація, що мають на меті використання евристичних прийомів, репродукції готових зразків тощо. Погляди Л. Виготського й концепція діяльності, запропонована О. М. Леонтьєвим, лягли в основу розроблення ТМД послідовниками й у подальшому стали вихідними положеннями для інших наук, зокрема й лінгвістики.

У сучасному мовознавстві, на думку О. Селіванової, ТМД «спрямована на дослідження процесів продукування й сприйняття мовлення, мовленнєвих операцій і механізмів, мотивованості мовленнєвої активності у складі структури немовної діяльності людини як члена соціуму, організації пам'яті, типів знань, зв'язку мислення й мовлення, значення та слова в мовленнєвому механізмі людини, нейропсихологічного підґрунтя мовленнєвих процесів, онтогенезу мовленнєвої здатності, стратегій оволодіння мовою та її

використання тощо» [154, с. 205]. Учена обґрунтовує фундаментальні принципи ТМД, до яких уналежнює:

а) інтегрованість, цілісність породження мовлення (мотив → думка → внутрішнє мовлення (далі ВМ – *Л. Р.*) → зовнішнє мовлення (далі ЗМ – *Л. Р.*));

б) спонтанність аналізу мислення й мовлення, де перше превалує над другим;

в) мотивованість і цілеспрямованість МД;

г) ступеневий семантизм;

д) предметність МД, залежність її від навколишнього оточення;

е) вертикальна організація МД на всіх мовних рівнях;

є) евристичність організації МД;

ж) передбачення МД на основі набутого власного досвіду [Там само, с. 205], що репрезентують вихідні складники ТМД і визначають постулати безумовного зв'язку мови і свідомості, мови й мислення та тісну взаємодію й узаємозалежність їх із психічними процесами (сприймання, мислення, пам'ять, увага, уява тощо).

Базові засади ТМД у сучасній лінгвістиці ґрунтуються на знаннях про мову, її структуру, шляхи засвоєння мовних універсалій і практичне застосування їх у мовленні особистості; процеси породження ВМ і ЗМ [137], а також дослідження загального мовленнєвого розвитку студента, в основі якого – фонетична й орфоепічна досконалість, збагачення тезаурусу загальноповсякденною й власне лінгвістичною термінологією, опрацювання граматичного ладу мови, вдосконалення правописних норм і вивчення стилістичних її пластів.

Підґрунтям МД в усіх її різновидах, на думку І. Зимньої, є комунікативно-пізнавальна потреба як необхідність висловлювати думки й отримувати необхідну інформацію, стремління заповнити інформаційний вакуум, вербально осмислити навколишню дійсність [60; 61]. Кладучи в основу МД говоріння, учена пропонує власну схему породження мовлення, що представлена такими складниками: а) зв'язок мотиву й потреби; 2) комунікативний намір; 3) узаємозв'язок слова й поняття; 4) розуміння

мовлення як способу формування і формулювання думки; 5) розмежування етапів породження мовлення; 6) наявність образу існування слова в пам'яті [62, с. 89]. На першому етапі важливим є мотив, що спонукає людину до продукування мовлення, який породжений потребою в спілкуванні. Мовець будує плани, про що говоритиме, чим переконуватиме співрозмовника, тобто в нього виникає комунікативний намір, який внутрішньо програмується й вимальовує шляхи і способи реалізації. Далі за допомогою слова формулюється думка, вибудовується логіка викладу, добираються відповідні словесні форми, що об'єднуються в речення й суцільний текст, забезпечуючи реалізацію мети мовлення.

Повністю погоджуємося з думкою О. Ковтун, що явище МД, будучи міжпредметним, стало магістральним у лінгводидактиці. Науковець вбачає не «стільки потребу навчати української мови, скільки мовленнєвої діяльності, засобом якої є українська мова», формувати мотивацію засвоювати мову, орієнтуватися в предметі, а презентація «мовних засобів повинна підпорядковуватися принципам функціональності (від мовленнєвого наміру і змісту, які необхідно висловити, до засобів, які дають змогу це зробити) і системності (той, хто навчається, повинен розуміти місце даного засобу в загальній системі мовних засобів, у випадку необхідності здійснити свідоме орієнтування у ній і відбір оптимального засобу)» [72, с. 110]. Як бачимо, засвоєння мови з урахуванням психолінгвістичної теорії передбачає демонстрацію майбутньому освітянину всього багатства мовних ресурсів, усвідомлення потреби засвоєння їх і забезпечення високого рівня мотивації, розвиток мовної свідомості, студіювання мови на всіх рівнях, що забезпечить формування ЛК.

Із огляду на проведені дослідження, зважаючи на проаналізовані розвідки вчених, визначаємо *МД майбутніх учителів української мови* як діяльність, що характеризується мотивом засвоєння мови на всіх щаблях; потребою розвитку глибоких комунікативних умінь і навичок у процесі вивчення мовознавчих дисциплін; планування, програмування, умовне

програвання й виконання мовленнєвих дій із метою реалізації задуму спілкування; використання різноманітних мовних засобів і постійний контроль та корекція їх у власному мовленні; досягнення кінцевого результату – мовленнєва взаємодія учасників процесу спілкування, інтелектуальний розвиток студента, пізнання навколишнього світу засобами мови [142, с. 176-177].

Зауважимо, що етап планування, програмування й умовного програвання мовленнєвих дій тісно пов'язаний із процесами породження ВМ, яке в психолінгвістиці стало предметом дослідження багатьох учених (Л. Виготський [28], М. Жинкін [51], І. Зимня [60], О. М. Леонт'єв [90], О. Лурія [95] та ін.). За О. М. Леонт'євим, ВМ – це мовлення, що «обслуговує» тільки мислення й не служить, як інші види мовлення, цілям спілкування [90, с. 22]. Поступ у студіюванні теорії породження ВМ зробив Л. Виготський, який стверджував, що воно репрезентує процес, спрямований думкою ззовні в середину, тобто відбувається перетворення думки в мовлення [28, с. 498]. Спираючись на дослідження ученого, О. М. Леонт'єв визнає, що в процесі ВМ мовленнєві одиниці замінюються зоровими образами, узагальнювальними схемами тощо. Одні з них (образи-уявлення) існують у мисленні з самого початку, а інші (образи-думки) виникають після свідомого виділення за допомогою мовлення необхідних ознак певного предмета. Образи-уявлення й образи-думки різняться між собою: перші вичерпують зміст і можливості «наочного» мислення, а інші служать для опори як тимчасовий заміник певних більш важких, розчленованих, мовленнєвих за своїм походженням мисленнєвих елементів [90, с. 22-27]. А. Рубінштейн обґрунтовує, що ВМ характерне коротке замикання, еліптичні конструкції, предикативність. Воно перестає бути засобом спілкування, щоб стати формою роботи внутрішнього мислення. Воно соціальне, оскільки є похідним від ЗМ [134, с. 393-394]. Про те, що мова ВМ звільнена від зайвого, заявляє М. Жинкін, доводячи наявність предметно-схемного коду, яким це мовлення користується, а універсальною операцією в цьому процесі є відбір. Учений засвідчує той факт, що словам у пам'яті не

властиве зберігання, а щоразу за конкретними законами вони синтезуються, використовуючи правила семантики, які є очисниками, що не пропускають беззмістовних сполучень [51, с. 63–65] Проаналізовані дослідження вчених переконують, що ВМ – це форма роботи мисленнєвих дій. Воно є провідником психологічних операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація та ін.), що, організовуючи й формуючи думку, призводять до процесу породження мовлення, роздумуючи, окреслюючи та плануючи його. На його основі сформоване ЗМ, що спрямоване на інших, передаючи думки співрозмовникові, породжуючись через процес говоріння в зворотному напрямку – від зовнішнього плану до плану внутрішнього, а отже, реалізація мови здійснюється в ході мовлення, або МД, опанування якою відбувається в процесі навчання на комунікативній (мовленнєвій) основі й реалізується через чотири види МД: говоріння, читання, слухання й аудіювання. Єдність і взаємозв'язок ВМ і ЗМ породжує акт спілкування.

У лінгвістиці *спілкування* визначаємо як «сукупність зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особистостей), у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності» [11, с. 27]. Воно є цілеспрямованим процесом обміну інформацією в навчальній, трудовій, творчій та інших видах діяльності за допомогою вербальних і невербальних засобів, сприйняття її й опрацювання.

Як шлях до розв'язання навчально-виховних завдань, налагодження стосунків між викладачем і студентом, створення сприятливого клімату в групі, постає спілкування для майбутніх учителів української мови, формуючи професійно-педагогічний вид спілкування, що визначено систему як «прийомів органічної, соціально-психологічної взаємодії педагога й студентів, змістом якої є обмін інформацією, пізнання одним одного, організація діяльності та стимулювання діяльності студентів, організація й корекція взаємин у колективі, обмін ролями, співпереживання та створення умов для самоствердження особистості студента» [26, с. 73]. Саме позитивно налагоджене на співпрацю педагогічне спілкування допомагає встановити контакт зі студентом,

забезпечує ефективний обмін інформацією, викликає зацікавлення до предмета, спонукає до узгодженого розв'язання навчальних проблем, тісної співпраці, впливає на формування цілісного світогляду, переконань, намірів, думок [144].

Педагогічне спілкування характеризують певні ознаки, до яких уналежнено:

- а) особистісну орієнтацію співрозмовників;
- б) рівність психологічних позицій співрозмовників;
- в) проникнення у світ почуттів і переживань;
- г) нестандартність у спілкуванні [118, с. 201].

Майбутні вчителі української мови на заняттях із мовознавчих дисциплін засвоюють, що процес спілкування слід будувати на засадах рівноправності, а отже, кожен може мати власну точку зору; вчиться встановлювати взаєморозуміння зі співрозмовником не шляхом нав'язування власних переконань, а індивідуальним віднайденням усіх «за» й «проти», тим самим показавши правильний шлях до розуміння проблеми на основі наукових переконань. Важливим є й те, що студент і викладач повинні стати рівноправними партнерами, тобто спілкування доцільно будувати на взаємній довірі, взаєморозумінні та прийнятті спільно обґрунтованого рішення.

Структура педагогічного спілкування репрезентована такими етапами: *проекування* як «бачення» майбутнього спілкування; *«комунікативна атака»* – вияв ініціативи, *налаштування на контакт*; *керівництво процесом спілкування* – обмін інформацією, оцінками й узаємооцінками співрозмовників [107, с. 40-41]. Досконало вибудоване професійно-педагогічне спілкування відповідно до охарактеризованих етапів, виваженість кожного слова, його орієнтація на позитивне розв'язання проблеми, взаємозацікавлення і взаємодовіра співрозмовників, висока культура мовлення, правильно вибраний стиль і такт – це безперечні стимули розвитку мотиваційної сфери студента, пробудження бажання творчого підходу до виконання завдань, що поставив викладач. Для майбутніх учителів української мови професійно-педагогічне спілкування повинно бути досконалим на всіх мовних рівнях,

характеризуватися логічною довершеністю, відзначатися емоційністю й впливовістю, що створить комфортні умови для розвитку креативності, сприятиме формуванню його особистості, дасть змогу максимально продемонструвати особистісні та професійні якості [144, с. 146].

Спілкування є поняттям загальним, охоплюючи *інформаційний* (обмін інформацією), *інтерактивний* (зв'язки і впливи учасників) і *перцептивний* (сприйняття органами чуття) типи процесів узаємозв'язку людей. З інформаційним типом пов'язана комунікація, що є смисловим та ідеально-змістовим аспектом «соціальної взаємодії; обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування» [11, с. 27-28]. У сучасному світі, на думку О. Селіванової, вона виконує «цементуючу» роль і, будучи видом соціальної діяльності, формує як суспільство в цілому, так й індивіда зокрема, наділивши його розумом; забезпечує «існування соціальної пам'яті, зберігання й передавання інформації між генераціями і в межах однієї генерації» [154, с. 29]. Таке бачення феномену «комунікація» дає право стверджувати, що для майбутніх учителів української мови основним видом діяльності є комунікативна, що породжує пізнавальну потребу в засвоєнні й обміні інформацією у процесі вивчення мовознавчих дисциплін, формує компетентного освітянина, який здатний вибудовувати систему комунікативних узаємодій з учнями, їхніми батьками, колегами.

Комунікативну діяльність, на думку В. Карасика, характеризують такі ознаки: [67, с. 24]:

1) *мовна здатність* – здібність продукувати висловлювання, оперуючи системою правил, яка покладена в основу мовної активності й має потенціал будувати раніше не зареєстровані висловлювання [37, с. 183] й породжує можливість спілкування;

2) *комунікативна потреба* – спрямування на комунікативні умови, учасників спілкування, мовний колектив, бо на «мовлення суттєво впливає кортеж спілкування, ті обставини, в яких реалізує себе адресант й адресат» [53, с. 4];

3) *КК* – сукупність знань і уявлень особистості про спілкування, уміння, навички побудови мовлення, що відповідають загальним законам спілкування;

4) *мовна свідомість* – відображення зовнішнього світу;

5) *мовленнєва поведінка* – показник особистості, що реалізується за допомогою соціальних норм, які визначені загальними стереотипами, своєрідними в побуті, в офіційних відносинах тощо, й вибудовують систему вчинків, за допомогою яких можливе розкриття життя людини.

Основне місце в комунікативній діяльності займає комунікант, а його суттєвою ознакою як носія мови, що визначає його «мовну та комунікативну компетенцію й реалізацію їх у процесі породження, сприйняття, розуміння й інтерпретації повідомлень, текстів є мовна особистість» [154, с. 596], тобто індивід із високим рівнем мовленнєвого розвитку, який здатний вільно, доступно й достовірно передати інформацію, розширивши її власним баченням проблеми та аналізом.

Поняття «мовленнєвий розвиток вчителя української мови» тлумачить Л. Скуратівський, обґрунтовуючи, що це «система психофізіологічних, мовленнєвих, когнітивних, креативних, світоглядних, духовних якостей особистості, що забезпечують певний рівень змістовності, суспільної значущості та цінності, виразності, мовної довершеності, комунікативної доцільності висловлювання, у цілому його ефективності», а його рівень, насамперед, залежить від рівня оволодіння мовною системою, мовними нормами, уміннями віднаходити інформацію, аналізувати її, опрацьовувати й використовувати у власному мовленні задля досягнення мети спілкування, формування цілісної картини світу «що спирається, з одного боку, на наукові засади, з другого – відображає загальнолюдські морально-етичні цінності, а з третього – цінності етичні» [165, с. 21-22]. Учений, розглядаючи мовлення як результат, окреслює чинники, що впливають на мовлення студента, до яких відносить: *психофізіологічний* (показники розумового розвитку); *лінгвістичний* (показники володіння мовою, тобто сформованість видів МД – говоріння,

читання, слухання й аудіювання); *особистісно-ціннісний характер* (показники рівня особистісної сформованості) [Там само, с. 27].

Майбутні вчителі української мови повинні постійно дбати про розвиток лінгвістичного чинника, а саме оволодіти мовою як системою систем, засвоїти мовні одиниці та правила їх поєднання, опанувати мовні норми на всіх рівнях, досягнути мистецтво обміну інформацією з оточуючими.

Проведений аналіз наукових джерел переконливо доводить, що одним зі складників МО є психолінгвістична парадигма, в основі якої – ТМД, поняття про мовлення і його зв'язок із мисленням, розуміння сутності ЗМ і ВМ, породження спілкування, зокрема професійно-педагогічного, що є найважливішим інструментом учителя; місце й роль комунікативної діяльності як основної для філолога.

Висновки до розділу 2

Юнацький вік – переломний і доленосний період у житті молодої людини, коли формується цілісний Я-образ. Студент самовизначається у виборі майбутньої професійної діяльності, а отже, відбувається переоцінка цінностей, посилюються свідомі мотиви, формується інтелект і розвиваються спеціальні здібності, закладаються соціально важливі якості.

Дослідження продемонструвало, що відсутність спеціальних організаційно-навчальних навичок, переживання, пов'язані з переходом до нового колективу, сумніви у виборі професії, невміння організувати навчальну діяльність породжують проблеми психологічної перебудови особистості. Важливе місце в їх розв'язанні займає дидактична адаптація першокурсника, що передбачає ознайомлення студентів із формами навчання у ЗВО, змістом освітньої діяльності, інформаційним обсягом мовознавчих дисциплін тощо.

Було з'ясовано, що майбутні вчителі української мови вибудовують тісні зв'язки з одногрупниками, однокурсниками, викладачами, живучи за правилами студентської спільноти, беручи активну участь в освітньому процесі, що репрезентує їх професійну ідентичність, що, одного боку, є Я-

особистістю як продукту самосвідомості, а з іншого – окреслює проблему професійної придатності та професійного відбору.

Високого рівня розвитку досягають інтелектуальні здібності студентів – виявлення, формулювання й нестандартне розв’язання нових проблем; індивідуальна здатність оволодівати знаннями, спостерігаючи, усвідомлюючи, аналізуючи й синтезуючи навчальний матеріал із мовознавчих дисциплін; вміння виявляти інтелектуальну ініціативу й створювати інноваційну продукцію; заглиблюватися в проблему й приймати нестандартні шляхи розв’язання її в практичному аспекті. З огляду на створення методичної системи формування ЛК у процесі вивчення мовознавчих дисциплін визначено спеціальні здібності, до яких уналежнено: академічні, мовленнєво-комунікативні, національноцентричні, чуттєво-словесні, естетичні, регулятивно-когнітивні.

Було доведено, що рушійною силою для отримання достойної освіти для майбутніх учителів української мови є мотиви, які, репрезентуючись як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, сума знань про бажаний результат діяльності, впливають на поведінку, вибір шляхів позитивного розв’язання проблем, спонукають до сумління, старанності, наполегливості в досягненні запланованого. Для студента мотивація навчання – це система поглядів і переконань отримати необхідний обсяг знань, постійна потреба самовдосконалюватися й відшліфувати професійні (лінгвістичні, лінгводидактичні й педагогічні) вміння й навички, активна взаємодія викладача-предметника й здобувача вищої освіти в досягненні спільної мети.

Як свідчать результати розвідки, створення методичної системи формування ЛК в процесі вивчення мовознавчих дисциплін ґрунтується на врахуванні психічних засад, оскільки навчальна діяльність студентів – це значне розумове навантаження, свідоме оволодіння мовою, розвиток свідомості, сприймання, різних видів мислення й пам’яті, концентрація уваги, уява. Усі психологічні процеси взаємопов’язані, а їх єдність сприяє глибокому засвоєнню інформаційного обсягу предмета, виробленню практичних навичок,

необхідних для професійної діяльності, що уможлиблює становлення цілісної, гармонійно розвиненої й компетентної особистості.

Дослідження науковців переконують, що одне з важливих завдань, яке висунуто перед висококонкурентним і затребуваним на ринку праці фахівцем у час комунікативного поступу – сформуватися як досконала МО. У нашому розумінні МО майбутнього вчителя української мови – це освічена особистість, яка має ґрунтовні знання з мовознавчих дисциплін, досконало володіє нормативним мовленням, виявляючи лінгвокреативність, глибоко поважає українську мову й має переконливо сформовану українськомовну стійкість, національну мовну свідомість і гідність. У проекції національно-культурної специфіки, враховуючи етнолінгвістичні, етнопедagogічні й етнопсихологічні чинники, в лінгвістиці, лінгводидактиці, психолінгвістиці виокреслено поняття «національно-мовна особистість».

Розвиток МО сучасного студента відбувається в процесі спілкування, яке вимагає від особистості як глибоких лінгвістичних знань, так і вміння використовувати їх, налагоджувати зв'язки й підтримувати контакти з одногрупниками, викладачами, батьками, що забезпечує високий рівень сформованості його КК, яку ми розуміємо як здатність глибокого оволодіння комплексом лінгвістичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок та використання їх протягом усього життя в професійній діяльності; виявлення лінгвокреативності, яка демонструватиме мовленнєву активність і вміння налагоджувати стосунки.

Один із аспектів розвитку МО – формування спеціальних професійно-комунікативних умінь, компонентами яких є: *лінгвокогнітивний, лінгвокомунікативний, лінгвоінтегративний та лінгвофаховий*.

Особливу роль у процесі становлення МО фахівця має урахування психолінгвістичного складника, тобто специфіки МД майбутніх учителів української мови, що характеризується мотивом засвоєння мови на всіх щаблях; потребою розвивання глибоких комунікативних умінь і навичок у процесі вивчення мовознавчих дисциплін; планування, програмування, умовне

програвання й виконання мовленнєвих дій із метою реалізації задуму спілкування; використання різноманітних мовних засобів і постійний їх контроль та корекція у власному мовленні; досягнення кінцевого результату – мовленнєва взаємодія учасників процесу спілкування, інтелектуальний розвиток студента, пізнання навколишнього світу засобами мови.

Цілеспрямованим процесом обміну інформацією для розв'язання навчально-виховних завдань, налагодження стосунків між викладачем і студентом, створення сприятливого клімату в групі, постає спілкування для майбутніх учителів української мови, формуючи професійно-педагогічний його вид. Позитивно налагоджене на співпрацю педагогічне спілкування допомагає встановити контакт зі студентом, забезпечує ефективний обмін інформацією, викликає зацікавлення до предмета вивчення, спонукає до узгодженого розв'язання навчальних проблем, тісної співпраці, впливає на формування цілісного світогляду, переконань, намірів, думок.

Основні положення другого розділу відображено в таких авторських роботах: [136; 137; 138; 139; 140; 141; 142; 143; 144; 145; 146; 147; 148; 149].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учеб. пособ. [для студ. вузов.]. [4-е изд. стереотип]. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 672 с.
2. Абрамович С. Д., Чікарьова М. Ю. Риторика: навч. посібник. Львів: Світ, 2001. 240 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 334 с.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.
5. Ананьев Б. Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека. *Психология личности. Хрестоматия* в 2 т. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. 544 с.

6. Антонова О. Є. Інтелектуальні здібності у структурі обдарованості особистості. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика*: зб. наук. пр. / І. С. Волощук (головний редактор) та інші. К.: Інформаційні системи, 2011. Випуск 5. С. 137–144.
7. Антонова О. Технологія розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Нові технології навчання*: зб. наук. праць. Київ-Вінниця: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2009. *Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах*. Спец. випуск № 58. Частина 1. 77–85.
8. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. 332 с.
9. Бальсевич В. К. Феномен физической активности как социально-биологическая проблема. *Вопросы философии*. 1981. № 8. С. 78–89.
10. Барановська Л. В. Комунікативна компетентність викладача вузу. *Творча особистість учителя: проблеми теорії практики*: зб. наук. пр. / ред. кол. Н. В. Гузі та ін. К.: НПУ, 1999. С. 146–149.
11. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. К.: Видавничий центр «Академія», 2004. 334 с.
12. Белянин В. П. Психолінгвістика: учебник. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. 232 с.
13. Бех І. Ідентифікація у вихованні особистості. *Рідна школа*. 2000. № 4–5. С. 20–25.
14. Бех І. Д. Виховні акценти вищої школи. Виховання особистості: підручник. К.: Либідь, 2008. С. 405–418.
15. Блонский П. П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001. 288 с. (Серия «Психология-классика»).
16. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_51/28.pdf (дата зверення: 22.06.2018).

17. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. 398 с. («Мастера психологии»).
18. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. 209 с.
19. Бочарова С. П. Психология и память. Теория и практика для обучения и работы. Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. 384 с.
20. Буяльська Т., Прищак М. Теоретичні аспекти адаптації студентів I курсу до навчання у ВНЗ. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Vuyalska.php> (дата зверення: 22.06.2018).
21. Буяльський Б. А. Поезія усного слова: Азбука виразного читання: Книга для вчителя. К.: Рад школа, 1990. 255 с.
22. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа. М.: Едиториал УРСС, 1993. 232 с.
23. Василенко М. Специфіка професійно-комунікативних умінь майбутніх фахівців з мови. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 2. С. 42–45.
24. Вашуленко М. Методичне підґрунтя професійної мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2001. Випуск 17. С. 3–9.
25. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., стер. М.: Издательство Юрайт, 2016. 178 с.
26. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи: навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 396 с.
27. Власова О. І., Марушкевич А. А. Основи психології та педагогіки: підручник. 2-ге вид., переробл. К.: Знання, 2011. 333 с. (Вища освіта ХХІ століття).

28. Выготский Л. С. Мысль и слово. *Психология*. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 462–512.
29. Выготский Л. С. Мышление и речь. *Избранные психологические исследования*. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 519 с.
30. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
31. Голобородько Є. П. До питання мовної особистості вчителя й учня початкових класів. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон: ХДУ, 2005. Випуск 38. С. 151–154.
32. Голуб Н. Б. Комунікативна компетентність учнів загальноосвітньої середньої школи: структурні компоненти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Херсон, 2011. № 58. С. 220–224.
33. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
34. Горіна Ж. Лінгвокреативність у мовленнєвій репрезентації елітарної мовної особистості. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2011. № 15 (226). С. 94–102.
35. Горошкіна О. Соціокультурний контекст формування мовної особисті учня. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. Івано-Франківськ, 2013. Вип. XLVIII. С. 120–124.
36. Горошкіна О., Караман О. Формування креативності майбутніх учителів української мови як лінгводидактична проблема. *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 12. С. 29–33.
37. Гудінг Д., Леннокс Дж. Людина та її світогляд: для чого ми живемо, і яке наше місце у світі: в 3 т. / груповий перекл. з рос. зі звіркою з англ. оригіналом під заг. ред. М. А. Жукалюка. К.: УБТ, 2007, Т. 1. 416 с.
38. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: / общ. ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. М.: ОАО ИГ

- «Прогресс», 2000. 400 с. URL: <http://www.rulit.me/books/izbrannye-trudy-ro-yazykoznaniiyu-read-213842-1.html> (дата звернення: 22.06.2018).
39. Гуменюк О. Є. Я-концепція: монографія. Тернопіль: Наукова думка, 2003. 186 с
40. Давыдов В. В. Теория развивающего общения: монография. М.: Интор, 1996. 544 с.
41. Дика Н. Реалізація концепту мовної особистості у сучасній лінгводидактиці. *Педагогічний процес: теорія і практика (серія: педагогіка)*, 2016. № 2 (53). С. 32–36.
42. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема. *Дивослово*. 2006. № 5. С. 2–5.
43. Доротюк В. І. Діагностика індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2007. 24 с.
44. Дорошенко С. І. Основи культури і техніки усного мовлення: навчальний посібник. 2-е вид., перероб. і доп. Харків: «ОВС», 2002. 144 с.
45. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Х.: ХНАМГ, 2010. 320 с.
46. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Креативна педагогіка*, 2011. № 4. С. 23–28.
47. Дубравська Д. М. Основи психології: навч. посібник. Львів: Світ, 2001. 280 с.
48. Дяченко Л. Інтелектуальний розвиток студентів в процесі професійного навчання. URL: http://www.rusnauka.com/27_NNM_2009/Pedagogica/53125.doc.htm (дата звернення: 22.06.2018).
49. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

50. Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. *Дивослово*. 1994. № 7. С. 28–33
51. Жинкин Н. И. Грамматика и смысл. *Язык и человек*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. С. 63–85.
52. Життєві домагання особистості: монографія / за заг. ред. Т. М. Титаренко. К.: Педагогічна думка. 2007. 456 с.
53. Загнітко А. П., Домрачева І. Р. Основи мовленнєвої діяльності: навчальний посібник. Донецьк: Український Культурологічний Центр, 2001. 56 с.
54. Загороднова В. Ф. Навчання і виховання національно свідомої особистості з аксіологічних позицій. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 1. С. 128–135.
55. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів: монографія / за ред. П. Г. Лузана. Ірпінь: Академія ДПС України, 2000. 196 с.
56. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. 382 с.
57. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 304 с.
58. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 4-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. 336 с. («Gaudeamus»).
59. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: Логос, 2004. 384 с.
60. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: пособ. для учителей средней школы. М.: Просвещение, 1978. 159 с.
61. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 159 с.

62. Зимняя И. А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка. *Исследование речевого мышления в психолингвистике*. М.: Наука, 1985. С. 85–99.
63. Зинченко В. П. Вклад М. М. Бахтина в психологию сознания. *Вопросы психологии*. 2013. № 3. С. 3–21.
64. Зубкова І. Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 5. С. 4–11.
65. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2000. 512 с. (Серия «Мастера психологии»).
66. Капустюк О. М., Пастушенко В. С. Дослідження структурних компонентів самодетермінації особистості. *Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: колективна монографія* / за ред. С. Д. Максименка. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 400 с.
67. Карасик В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
68. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.
69. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 1993. 31 с.
70. Климова К. Проблема формування комунікативної мовної особистості вчителя у контексті нової філософії освіти. *«Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова»*: збірник наукових праць К.: НПУ, 2007. Серія «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики». Випуск 6 (16). С. 25–28.
71. Клочко В. І., Коломієць А. А. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей: монографія. Вінниця: ВНТУ, 2012. 188 с.

72. Ковтун О. В. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*: зб. наук. праць. Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2009. Вип. 1–2. С. 103–112.
73. Кон И. С. Открытие Я. М.: Политиздат, 1978. 367 с.
74. Кон И. С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности): учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
75. Копусь О. А. Роль професійної орієнтації в підготовці магістрів філологічних спеціальностей. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон, 2005. Випуск LVIII. С. 355–360.
76. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. К.: Товариство «Знання» Української РСР, 1963. 80 с.
77. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко; упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.
78. Кочкурова О. В. Динаміка професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 12. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 25 (49). С. 200–205.
79. Крайг Г. Психология развития. 7-е изд. СПб.: Питер, 2003. 992 с. (Серия «Мастера психологи»).
80. Крисюк Г. Я. Психологічні особливості соціалізації студентської молоді. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. К., 2009. Т. 10, Ч. 1. С. 229–238.
81. Кулик О., Рубан І. Мовна й мовленнєва особистість: проблема дефініцій. *Теоретична і дидактична філологія*. 2014. Вип 17. С. 76–89.

82. Кучеренко І. А., Мамчур Л. І. Українська мова: шляхи розвитку професійної мовнокомунікативної компетентності: навч. посіб. для студ. Умань: Софія, 2010. 139 с.
83. Кучерук О. А. Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2007. Випуск №12. С. 37–41.
84. Кучерук О. Розвиток креативності у структурі методичної компетентності майбутнього вчителя української мови. URL: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2008_03/kutcheruk.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
85. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики. 3-е изд. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 287 с.
86. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. труды. М.: Моск. психол.-соц. инт-т, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 448 с.
87. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.
88. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. М.: Педагогика, 1983. Т. II. 320 с.
89. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии. *Вопросы философии*. 1972. № 9. С. 95–108.
90. Леонтьев А. Язык и разум человека. М.: Политиздат, 1965. 128 с.
91. Леонтьев Д. А. Личностное измерение человеческого развития. *Вопросы психологии*. 2013. № 3. С. 67–80.
92. Лернер И. Я. Развитие мышления школьников в процессе обучения истории. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. 191 с.
93. Лукина В. С. Исследование мотивации профессионального развития. *Вопросы психологии*. 2004. № 5. С. 25–32.

94. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 320 с.
95. Лурия А. Р. Язык и сознание / под редакцией Е. Д. Хомской. М.: Издательство Московского университета, 1979. 320 с. URL: http://licman.narod.ru/books/psychology/01/luria_language.htm (дата звернення: 22.06.2018).
96. Максименко С. Д. Генетико-психологічні проблеми становлення особистості. *Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі*: колективна монографія / за ред. С. Д. Максименка. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 400 с.
97. Максименко С. Д., Євтух М. Б., Цехмістер Я. В., Лазуренко О. О. Психологія та педагогіка. Підручник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. 584 с.
98. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М.: «Педагогика», 1974. 240 с.
99. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
100. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
101. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Пер. с англ. СПб.: Питер, 2007. 352 с. (Серия «Мастера психологии»).
102. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу. *Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів*: збірник наукових праць. Рівне: Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука, 2006. С. 5–9.
103. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
104. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2007. 360 с. (Альма-матер).

105. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: навч. посіб. К.: Вища шк., 2006. 311 с.
106. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник для студентів філологічних факультетів України / колектив авторів за ред. М. І. Пентиліук. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.
107. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. К.: Академвидав, 2010. 200 с.
108. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 129–138.
109. Мирончук Н. М. Особливості адаптації студентів вищих навчальних закладів до змінених умов життєдіяльності. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* К.: Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України, 2013. Вип. 79. С. 82–85.
110. Михайловская Г. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку: монографія. К.: Изд. Центр ОАОУКРНІІІПСК, 1999. 208 с.
111. Мясищев В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии: в 2 т. *Психология личности. Хрестоматия*. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. Т. 2. 544 с.
112. Настин И. Психолінгвістика. М.: Московский психолого-педагогический институт, 2007. 180 с.
113. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс вчителя-словесника: монографія. К.: Ленвіт, 2013. 338 с.
114. Обозов М. М. Психологія міжособистісних відносин. К.: Либідь, 1990. 191 с.
115. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. К.: Генеза, 2014. 368 с.
116. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. К.: Кондор, 2001. 469 с.

117. Павленко В. В. Креативність учителя як чинник розвитку педагогічної творчості. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 145–150.*
118. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. К.: Вища шк., 1997. 349 с.
119. Пентиліук М. І. Наукові засади формування професійного мовлення студентів-філологів. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. статей.* К.: Ленвіт, 2011. С. 167–174.
120. Пентиліук М. І. Культура мови і стилістика: пробний підруч. для гімназій гуманіт. профілю. К.: Вежа. 1994. 240 с.
121. Пентиліук М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі.* 2010. № 2. С. 3–5.
122. Пентиліук М. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2014. Ч. 2. С. 290–297.
123. Пиаже Жан. Психологія інтелекта. URL: http://transyoga.ru/assets/files/books/sposobnosti/piaje_psih_intelekta.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
124. Пилинський М. М. Мовна норма і стиль. К.: Наукова думка, 1976. 288 с.
125. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: підручник. 2-ге вид. К.: Каравела, 2008. 352 с.
126. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення): навчально-методичний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2007. 330 с.
127. Потєбня А. Мысль и язык. URL: <http://www.rodnovery.ru/knizhnaya-polka/317-potebnya-mysl-yazyk> (дата звернення: 22.06.2018).
128. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. К.: «Академвидав», 2006. 424 с. (Енциклопедія ерудита).

129. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / [укладачі: Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко]. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с.
130. Психологія: підручник / за ред. Ю. Л. Трофімова. 3-тє вид., стереотип. К.: Либідь, 2001. 560 с.
131. Решетнікова Г. Технології розвитку креативності майбутніх учителів філологічних спеціальностей під час реалізації комунікативно-креативного підходу. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Ardup/2011_1/1-4-34.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
132. Роменець В. А. Виховання творчих здібностей у студентів. К.: Вища шк., 1973. 94 с.
133. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посібник. 2-ге вид., доп. К.: Либідь, 2001. 228 с.
134. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005. 713 с. (Серия «Мастера психологии»).
135. Руденко В. Професійно-комунікативні вміння як складники професійно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя-словесника. *Мова і література в закладах нового типу та ВНЗ*, 2012. № 8. С. 53–59.
136. Рускуліс Л. В. Культура та техніка усного мовлення: навч.-метод. реком. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. 64 с.
137. Рускуліс Л. В. Психолінгвістика: навч.-метод. посіб. Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, 2012. 88 с.
138. Рускуліс Л. В. Інтелектуальні здібності майбутнього вчителя української мови як результат успішної навчально-професійної діяльності. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*: зб. наук. праць / ред. кол. Товканець Г. В. (гол. ред.) та ін. Мукачево: МДУ, 2017. Вип. 2 (6). С. 189–193.

139. Рускуліс Л. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості майбутнього вчителя української мови. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: Серія: Педагогіка і психологія: зб. статей.* Ялта: РВВ КГУ, 2012. Вип. 36. Ч. 1. С. 10–17.
140. Рускуліс Л. Культуромовний аспект підготовки майбутнього вчителя української мови. *Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії: зб. статей III Міжнародної науково-практичної конференції 17–19 травня 2012 р.* / за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. Кузя О. М., канд. філол. наук, проф. О. Черемської. Харків: ХНЕУ, 2012. С. 411–416.
141. Рускуліс Л. Методика навчання української мови у схемах, таблицях, коментарях: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 112 с.
142. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін: монографія / за заг. ред. М. Пентилюк. Миколаїв: ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.
143. Рускуліс Л. Мовленнєва діяльність у системі психолінгвістичних чинників підготовки студента-словесника. *«Teoretyczne i praktyczne innowacje naukowe»: zbiór raportów naukowych (29.01.2013-31.01.2013).* Kraków. Warszawa: Wydawca: Sp. z o. o. «Diamond tradion tour», 2013. P. 73–79.
144. Рускуліс Л. Професійно-педагогічне спілкування – основа професійної діяльності майбутнього вчителя української мови. *European Association of pedagogues and psychologists «Science», Geneva (Switzerland), 2015.* P. 144–147.
145. Рускуліс Л. В. Психологічні особливості мислення майбутнього вчителя української мови. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць.* / редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. Вип. 52. С. 221–225.

146. Рускуліс Л. Урахування психологічних особливостей студентського віку в процесі підготовки майбутнього вчителя української мови. *Електронне наукове видання «Науковий вісник Донбасу». Педагогічні науки*. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», № 3 (31), 2015. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3\(31\)/index.html](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3(31)/index.html) (дата звернення: 22.06.2018).
147. Рускуліс Л. Формування ідентичності майбутнього вчителя української мови. *«Сучасна гуманітаристика»: матер. III Міжн. наук.-практ. інтернет-конф.* Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 3. С. 100–102.
148. Рускуліс Л. В., Зайцева Т. А. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч. посіб. Миколаїв: Іліон, 2014. 306 с.
149. Рускуліс Л., Лукьяненко Д. Державомовна компетентність сучасного освітянина: теоретико-практичний аспект. *Вісник Глухівського національного університету імені Олександра Довженка. Наукове видання. Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Глухів: Глухівський НПУ ім. О.Довженка, 2018. Вип. 2 (37), Ч. 1. С. 188–195.
150. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: учеб. пособие. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. 256 с.
151. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. 2-ге вид., доповн. К.: Академвидав, 2011. 384 с. (Серія «Альма-матер»).
152. Самоненко Ю. А. Полисубъектная модель учебной деятельности как основа формирования педагогического мышления школьников. *Вопросы психологии*. 2013. № 5. С. 81–93.
153. Селіванова О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К., 2010. 844 с.
154. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
155. Селігей П. О. Мовна свідомість: структура, типологія, виховання. К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2012. 118 с.

156. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
157. Семенов О. М. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки): монографія / за ред. Л. І. Мацько. К.: «Педагогічна думка», 2007. 272 с.
158. Семенов О. Мовна особистість учителя в соціокультурній парадигмі ХХІ століття. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український щорічник* / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова-Київ, 2007. Вип. ІХ. С. 323–332.
159. Семенюк О. А., Паращук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2010. 240 с. (Серія «Альма-матер»).
160. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси, 2006. 371 с.
161. Симоненко Т. Ефективні форми та засоби контролю в роботі над формуванням професійної комунікативної компетенції студентів-філологів. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 5. С. 51–54.
162. Симоненко Т. Стимулювання студентів до українськомовної стійкості. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 1. С. 46–47.
163. Симоненко Т. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 40 с.
164. Симоненко Т. Шляхи і засоби формування національно-мовної особистості у школі (5-7 класи). *Українська мова і література в школі*. 2000. № 1. С. 8–10.
165. Скуратівський В. Вивчення мовної теми як засіб мовленнєвого розвитку учнів. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 4. С. 27–32.
166. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. К.: Вища школа, 2005. 239 с.

167. Словник-довідник з української лінгводидакти: навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.
168. Смульсон М. Л. Інтелект і ментальні моделі світу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер.: Психологія і педагогіка. 2009. Вип. 12. С. 38–49.
169. Сосюр Фердинанд де. Курс загальної лінгвістики / пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. К.: Основи, 1998. 324 с.
170. Становлення ідентичності фахівця: монографія / за ред. В. Л. Зливкова. К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 260 с.
171. Становських З. Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів: методичний посібник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 168 с.
172. Струганець Л. Поняття «мовна особистість» в україністиці. URL: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/110242/22-Struhanets.Pdf?sequence=1> (дата звернення: 22.06.2018).
173. Трифонова О. С. Формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку: монографія. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. 467 с.
174. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Кондор, 2001. 628 с.
175. Уланович О. И. Психолінгвістика: учеб. пособие. Минск: изд-во Гревцова, 2010. 240 с.
176. Фальова О. Є. Психологічні проблеми та кризи в розвитку особистості студента. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. праць за редакцією проф. С. С. Єрмакова. Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2008. № 7. С. 138–141.
177. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: «Академвидав», 2006. 352 с. (Альма-матер).

178. Формування духовного світу студента (на матеріалі досліджень у СНАУ): монографія / за заг. ред. проф. Л. В. Гнатюка. Суми: «Університетська книга», 2006. 263 с.
179. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І., Горіна Ж. Д., Черкасов М. П. / за загальною редакцією акад. А. М. Богуш. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 271 с.
180. Фурман А. В., Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: навчальний посібник. Львів: Новий Світ-2000, 2006. 360 с.
181. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие). М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 448 с. (Серия «Библиотека психолога»).
182. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2 т. Пер. с нем. / под ред. Б. М. Величковского. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. 408 с.
183. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 272 с. (Серия «Мастера психологии»).
184. Хом'як І. Мовленнєва культура безпечної життєдіяльності. *Дивослово*. 2018. № 4. С. 32–36.
185. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / пер. с англ. под ред. и с предисл. В. А. Звегинцева. М.: Издательство Московского университета, 1972. 129 с.
186. Шелехова Г. Проблема мотивації навчальної діяльності старшокласників на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 3. С. 2–5.
187. Шелехова Г. Формування мовної особистості як умова мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови. URL: http://dspu.edu.ua/native_word/wp-content/uploads/2016/04/2013-72.pdf (дата звернення: 22.06.2018).

188. Шехавцова С. О. Структура педагогічної діяльності в професійній підготовці студентів університету. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_34_65 (дата звернення: 22.06.2018).
189. Штейнталь Г. Грамматика, логика и психология (их принципы и их взаимоотношения). В. А. Звегинцев. *История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях*. М.: Учпедгиз, 1960. Ч. 1. 405 с.
190. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. / ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. М.: Едиториал УРСС, 2004. 432 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=scherba_yazykovaya-sistema--deyatelnost_1974 (дата звернення: 22.06.2018).
191. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. под общ. ред. А. В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
192. Юрченко В. І. Вплив взаємин між студентами і викладачами на Я-концепцію майбутнього вчителя. *Освіта і управління*. 1997. № 1. С. 119–123.
193. Яблонко В. Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості: навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 220 с.
194. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособ./ 2-е изд. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. 349 с.
195. A Theoretical Framework for Communicative Competence / M. Canale, M. Swain, A. Palmer, P. Groot, G. Trosper. *The construct validation of test of communicative competence*. 1981. S. 31–36.
196. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning {SWD(2018) 14 final} URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
197. Gardner H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. L.: Heinemann, 1983. 178 p.

198. McGowen K. R., Hart L. E. Still different after all these years: Gender differences in professional identity formation. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1991. № 21. S. 118–123.
199. Rhodes M. An analysis of creativity / Isaksen S. G. (ed.) *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. Buffalo, NY: Berly, 1987. S. 216–222.
200. Ryan R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Amer. Psychol.* 2000. V. 55. S. 68–78.
201. Ryan Richard M., and Deci Edward L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 2000. S. 54–67. URL: <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).

РОЗДІЛ 3

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

3. 1. Підходи до навчання в методичній системі формування лінгвістичної компетентності

Процес набуття теоретичних знань і практичних умінь під час вивчення мовознавчих дисциплін, а в подальшому – застосування отриманих знань під час проходження педагогічної практики й у майбутній професійній діяльності студентів передбачає удосконалення змісту навчання, наближення його до вимог сучасного суспільства, поступу до європейського рівня отримання освіти. Досягти такої мети сучасний ЗВО може лише за умов підвищення рівня філологічної освіти, розв'язання багатьох методичних проблем, пошуків нових підходів до навчання, теоретичне обґрунтування яких висвітлено в працях З. Бакум [7; 162], Н. Голуб [34], О. Горошкіної [162], Дідук-Ступ'як Г. [47], Т. Донченко [50], В. Дороз [53], О. Караман [162], С. Карамана [162], О. Копусь [162], І. Кучеренко [89], Л. Мамчур [103], Н. Мордовцевої [196], А. Нікітіної [196], С. Омельчука [134], Н. Остапенко [136], М. Пентиліук [196], Л. Попової [196], О. Семенов [187], Т. Симоненко [191], Г. Шелехової [216] та ін.

За Великим тлумачним словником, *підхід* – це «сукупність, способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь [24, с. 969]. У педагогіці Г. Селевко трактує це поняття як методологічну орієнтацію вчителя, яка спонукає до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності [182, с. 48], доводячи, що воно є комплексним і до його складу входять три компоненти: основні поняття, що використовуються в процесі навчання; принципи як вихідні положення чи головні правила здійснення педагогічної діяльності; методи й прийоми структурування освітнього процесу [Там само, с. 48]. Н. Голуб переконує, що підхід – світоглядна категорія, «що відображає соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної

свідомості; як глобальна й системна організація й самоорганізація освітнього процесу; як стратегія навчання, що поєднує в собі методи, форми, прийоми навчання» [34, с. 2]. У межах проведеного дослідження визначаємо *підхід до навчання* як інтегративно-системну архітектоніку лінгвістичної теорії, лінгводидактики, здобуття практичних навичок й основ наукової діяльності, базисом якого є принципи, методи, прийоми, засоби й форми навчання відповідно до конкретних освітніх цілей формування ЛК майбутніх учителів української мови в процесі вивчення мовознавчих дисциплін.

Аналіз наукових праць засвідчив, що сьогодні в педагогіці й лінгводидактиці вищої школи немає єдиної класифікації підходів до навчання. Так, в «Українському педагогічному словнику» виокремлено індивідуальний, особистісний і системний підходи [35]. У підручниках із педагогіки й психології представлено особистісний, діяльнісний, системний, гуманістичний, ресурсний, синергетичний, психологічний, аксіологічний, компетентнісний та ін. [10; 95; 153; 182; 209]. У методиці навчання російської мови, зокрема в «Словнику-довіднику з методики російської мови», М. Львов визначає диференційований підхід до навчання російської мови й індивідуальний підхід в умовах колективної роботи класу [101].

В українській лінгводидактиці репрезентовано класифікацію підходів, яку запропонували автори підручника «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах», де окреслено традиційні (лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний) й інноваційні (народознавчий, етнопедагогічний, культурологічний, діялісно-орієнтований та ін.) [115, с. 23-27]. У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» окреслено необхідність урахування під час навчання мови діялісного, когнітивно-комунікативного, компетентнісного, комунікативно-діялісного, особистісно орієнтованого, функційного, функційно-стилістичного підходів [196]. Як висновок стверджуємо, що спільною ознакою всіх інноваційних підходів є переосмислення освітньої парадигми, за якої можливим стає цілеспрямований перехід від накопичення теоретичних знань, умінь і навичок,

опанування лінгвістичними правилами до практичної діяльності, де студент – суб'єкт освітньої діяльності, спрямованої на формування ЛК, що відповідає ринку праці, запитам суспільства загалом і школи зокрема.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [44] за пріоритетні визначено діяльнісний, компетентнісний і особистісно зорієнтований підходи. Чинна програма з української мови відповідає вимогам компетентнісного підходу, що «передбачає формування не лише предметної, а й ключових компетентностей, зміщення акцентів зі знаннєвого на діяльнісний освітній результат» [203], який визначено як ключовий у навчанні.

Аналіз педагогічної й лінгводидактичної літератури дає підстави виокремити низку підходів, що стали пріоритетними в створюваній методичній системі формування ЛК майбутніх учителів української мови в площині мовознавчих дисциплін: **компетентнісний, когнітивно-комунікативний, текстоцентричний, функційно-стилістичний.**

У сучасній вищій освіті одним із пріоритетних підходів визначено *компетентнісний* (далі КП – *Л. Р.*), про необхідність урахування якого наголошують педагоги (І. Бех [12], Н. Бібік [14], В. Біскул [20], Л. Ващенко [78], Н. Волкова [28], Г. Луцан [41], Г. Дідук-Ступ'як [47], І. Зимня [68], І. Зязюн [72], О. Локшина [78], О. Овчарук [78], Л. Паращенко [78], О. Пометун [78], І. Родигіна [164], О. Савченко [78], С. Трубачева [78], В. Химинець [212] та ін.) й лінгводидакти (З. Бакум [7; 162], О. Горошкіна [162], О. Дрогайцева [55], І. Дроздова [56], О. Караман [162], С. Караман [162], О. Копусь [162], Л. Овсієнко [129], Н. Остапенко [135], М. Пентилюк [147], О. Семенов [189], Т. Симоненко [191], Л. Скуратівський [194], О. Фасоля [206] та ін.).

Важливість обґрунтування КП у сучасній освіті доводить М. Пентилюк, визначаючи його як «своєрідний орієнтир, який спрямовує професійну діяльність учителя на виконання головної мети мовної освіти – виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечать її високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях» [147, с. 5]. Такі ж міркування висловлює О. Пометун, з'ясовуючи, що КП потребує

«трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує «об'єктивно» для «всіх», на суб'єктивні надбання одного, конкретного учня, надбання, що їх можна виміряти» [157, с. 47]. Суголосною є дослідження Л. Овсієнко, яка вбачає в КП інноваційний крок «від передачі знань і вмінь предметного змісту до виховання (формування) майбутнього вчителя зі сформованими життєвими і професійними компетентностями» [130, с. 47], а отже, окреслює умови здобуття необхідних знань, умінь та навичок і передбачає процес становлення лінгвокомпетентного фахівця. Повністю погоджуємося з думкою І. Кучеренко, що КП доповнює традиційну систему освіти, репрезентовану знаннями, вміннями й навичками, необхідним практичним досвідом [89, с. 39]. У межах нашого дослідження провідним завданням КП визначаємо формування ЛК майбутніх учителів української мови, якість знань яких із мовознавчих дисциплін відповідатиме вимогам сучасної школи.

КП окреслює перед ЗВО дві основні проблеми: по-перше, формування таких професійних якостей, що затребувані роботодавцем і дають можливість підготувати фахівця, який швидко адаптується в межах отриманої професії; по-друге, уніфікація критеріїв оцінювання результатів освітньої діяльності й вибудовування ієрархії вимог до освітніх результатів, які б стали об'єктивною оцінкою й були зрозумілими як викладачам, так і студентам [77; 78]. Навчання з урахуванням КП покликане сформувати конкурентоспроможного вчителя української мови, який за час навчання у ЗВО глибоко засвоїв мовознавчі дисципліни, вміє реалізувати отримані знання на практиці, а стандартизація параметрів оцінювання уможливить урахування їх у різних ЗВО як в Україні, так і за кордоном, а отже, як наголошує Д. Мак Клеланд, компетентнісний підхід повинен стати пріоритетним у навчанні [228, с. 331].

КП репрезентує в сучасній парадигмі ЗВО якісно новий, що відповідає інноваційним процесам в освіті, перехід від етапу отримання знань до етапу самореалізації, кінцевою метою якого є усвідомлення значущості вибраного фаху, а його визначальними процесуальними ознаками, як уважає Н. Голуб, є

суб'єкт-суб'єктна співпраця учасників навчання; збагачення діяльнісного компонента; відповідальність здобувача освіти за якість виконаної роботи, його самонавчання й самовиховання; впровадження індивідуальних технологій і обґрунтоване прийняття нестандартних шляхів розв'язання завдань; використання прикладів із власного життя, проектування; диференціювання завдань і методів [34, с. 7]. Науковець доводить, що в основі КП – спільна, взаємозлагоджена праця викладача й студента, за якої перший координує й спрямовує освітній процес, є мотиватором, створюючи проблемні ситуації й демонструючи неординарні способи їх розв'язання, тим самим спонукаючи брати активну участь у процесі навчальної діяльності. Студент сприймає інформацію, аналізує й переробляє її на основі окресленої проблеми, продукуючи власні думки й висловлюючи особисту позицію, яка не завжди збігається з поглядом педагога, обґрунтовує її.

Аналіз наукової літератури [34; 147; 206], досвід роботи у ЗВО, перебіг і результати експерименту дали можливість визначити завдання КП і сформовані внаслідок їх виконання компетентності (*додаток Г. 1*). Означені компетентності, на нашу думку, окреслюють вимоги до якісної підготовки майбутніх учителів української мови, які, отримавши належні знання й здобувши необхідні навички, розширивши практичний досвід, спроможні якісно вирішувати професійні завдання й самостійно приймати креативні рішення [172, с. 287].

Отже, в основі КП – підготовка зразкового фахівця, який здобуває освіту протягом усього життя, розвивається, вдосконалюється в умовах швидкозмінного суспільства. Для майбутніх учителів української мови – це оволодіння лінгвістичною наукою, орієнтування в її новітніх напрямках; ефективна комунікативна діяльність; активний творчий науковий пошук; залучення в практику діяльності інноваційних технологій.

Побудова методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови неможлива без урахування *когнітивно-комунікативного підходу* (далі ККП – *Л. Р.*), розробленого й упровадженого в сучасну

лінгводидактику (Л. Бойкарова [21], О. Вовк [27], О. Горошкіна [152], І. Дроздова [56], О. Кучерук [90], Л. Мамчур [103], А. Нікітіна [126; 152], М. Пентиліук [142; 152], О. Попова [159], О. Семенов [187], Т. Симоненко [191] та ін.).

Основою ККП є положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, де визначено підходи до навчання мови; рівні володіння мовою; розвиток комунікативних мовленнєвих компетенцій (комунікативні складники) на основі різних контекстів, для яких характерна когнітивна організація й спосіб зберігання (когнітивні складники) [62, с. 164–165]; Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, в якому наголошено, що «зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності» [44, с. 76]; Концепція мовної освіти, в якій заявлено, що «в Україні функціонує система неперервної мовної освіти, підкріплена виваженою мовною політикою держави, спрямованою на досконале володіння рідною мовою кожним її носієм, обов'язкове оволодіння державною українською мовою всіма громадянами» [79]; Концепція когнітивної методики навчання української мови, метою якої є «опанування учнями мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні та етичні норми спілкування» [152, с. 5]; концептуальні засади комунікативної методики, де визначено, що «мова існує в свідомості людей і реалізується в мовленні (...), доля мови залежить від її носіїв» [151, с. 8]. Ґрунтуючись на таких положеннях, визначаємо КПП як магістральний у сучасній мовній освіті.

Автори концепції когнітивної й комунікативної методики М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна вбачають актуальність її розроблення в посиленні практичної спрямованості навчання мови; у формуванні вмінь застосовувати мову в конкретних (у т. ч. й навчальних) ситуаціях, в основі яких – різні види МД; у насиченості текстами, які тлумачать події, явища, вчинки людей і способи їх словесного опису з метою переакцентації «мети мовної освіти з формування лінгвістичної компетенції на комунікативну, що є головною метою мовної освіти в Україні» [151; 152]. Повністю погоджуємося з твердженням М. Пентилюк, що «когнітивна та комунікативна методики спрямовані на виконання головного завдання мовної освіти в сучасних умовах – формування комунікативної компетенції того, хто вивчає мову, і цілком відповідає загальноєвропейським орієнтирам із питань мовної освіти. Кожна з цих методик має свої завдання, але, інтегруючись, вони виконують головну функцію – формування й подальший розвиток мовної особистості на засадах неперервної мовної освіти» [149, с. 126].

Реалізація ККП підпорядкована функціям мови: *комунікативній*, що забезпечує зв'язок між людьми як однієї, так і з іншими етнічними спільнотами; *номінативній*, бо пізнання народу – це вивчення мови, особливостей сприйняття й розуміння навколишнього світу; *культуротворчій та етнозберезувальній*, оскільки мова є основою культурного розвою народу, накопичуючи, утримуючи й безперервно передаючи культурний досвід із покоління в покоління; *ідентифікуючій*, яка вирізняє етнонаціональну приналежність мовця; *інтегративній*, що ґрунтується на об'єднанні етносу. Урахування цих функцій – запорука престижності мови як невід'ємної ознаки нації.

В основі ККП лежать вихідні положення когнітивної (МКС, концепт, символ, фрейм) і комунікативної (категорії організації мовного коду, категорії міжкультурної комунікації (далі МК – Л. Р.) лінгвістики, які становлять теоретичне підґрунтя аналізованого методичного явища, що продемонстровано на рис. 3. 1



Рис. 3. 1. Базові поняття ККП

За твердженням Н. Голуб, Г. Шелехової, А. Ярмолюк, «об'єктом когнітивної парадигми в лінгвістичній науці визначають людський розум, мислення, ментальні процеси і стан людини» [32]. Студент повинен навчитися пізнавати, відчувати й відтворювати мову, щоб у подальшому порозумітися зі співрозмовником, оскільки, як наголошує Л. Мацько, «процес навчання мови – це формування мовної картин світу, того інваріантного образу світу (...), який когнітивно, духовно і соціально буде адекватним реаліям конкретного світу» [109, с. 43]. Досягти такого результату покликана когнітивна лінгвістика – «галузь мовознавства, яка вивчає мову як засіб зберігання, обробки, переробки й використання знань, спрямована на дослідження способів концептуалізації й категоризації певною мовою світу дійсності та внутрішнього рефлексивного досвіду» [184, с. 365]. Її основним завданням є здійснення мовного опису світу через призму національного простору членів певних етнічних спільнот, сприяння засвоєння мови шляхом аналізу слів-концептів із моменту виникнення певної мови й до сьогодення, зразків мовлення письменників, діячів культури, науки й пересічних носіїв мови.

Засвоєння понять когнітивної лінгвістики (МКС, символ, концепт, фрейм) дасть змогу усвідомити роль мови у вивченні індивідуальних особливостей когнітивної сфери людини; осмислити когнітивну діяльність мовця у процесах

породження, сприймання й розуміння мовлення; описати організацію внутрішнього лексикону носія певної етнокультури, сприятиме формуванню ЛК, зокрема лексикологічної субкомпетентності.

Студенти опановують основи когнітивної лінгвістики з урахуванням теоретичних положень комунікативної лінгвістики. На важливості врахування комунікативного складника підходу наголошують Н. Голуб [34], О. Горошкіна [151], Г. Дідук-Ступ'як [46], Т. Донченко [50], С. Караман [75], І. Кухарчук [86], Г. Лещенко [98], Г. Михайловська [116], А. Нікітіна [125; 151], М. Оліяр [132], Н. Остапенко [137], М. Пентилюк [151], В. Руденко [137], Т. Симоненко [137], Г. Шелехова [216] та ін.

Як наголошує М. Пентилюк, спілкуватися вчать «в процесі розв'язання комунікативних завдань, спрямованих на формування умінь визначати потреби спілкування, виступати в ролі мовця і співрозмовника, слухати, читати і сприймати почуте й прочитане, будувати висловлювання відповідно до потреб спілкування» [143, с. 72]. Учена скеровує вектор розвитку лінгводидактики в комунікативну площину, де місце має активна комунікативна діяльність, зумовлена бажанням висловлюватися, взаємодіяти зі співрозмовником, усвідомлювати мову як засіб спілкування й пізнання [148, с. 9]. Суголосною є думка В. Редька, який наголошує на практично вмотивованому використанні мови як засобу мовленнєвої взаємодії, що дає можливість оволодівати найбільш типовими зразками спілкування для задоволення комунікативних потреб. Це вимагає здійснювати методично й соціально доцільний добір мовних, мовленнєвих, ілюстративних та інформаційних засобів для організації спілкування [163, с. 12-13]. Отже, за пріоритетне визначаємо активну МД студента, його вміння налагоджувати комунікативну взаємодію, обдумувати ситуацію й знаходити шляхи успішного розв'язання її конфліктних сторін, добирати мовні засоби й використовувати їх у повсякденному мовленні, спираючись на теоретичні питання комунікативної лінгвістики про складники комунікативного акту (мовний код – дискурс, текст, повідомлення; елементи інших знакових систем – невербальне спілкування), складники комунікації, що

пов'язані з риторикою мовлення (стилем спілкування, риторичними якостями мовлення, функційними стилями мовлення); практичні аспекти аналізу комунікативних ситуацій (складники комунікативного паспорту учасників спілкування, комплексний комунікативний аналіз конкретних ситуацій спілкування) [166, с. 97].

ККП спирається на складники комунікативної лінгвістики, до яких належать категорії МК (національна (етнічна) культура, рідна мова, комунікативний стереотип, культурно-мовний стереотип, мовні звички та ін.) й категорії організації мовного коду (текст, дискурс, типи текстів, текстова (дискурсивна) інформація, контекст, мовленнєвий жанр, повідомлення, підтекст та ін.) [8]. МК з'ясовує своєрідні особливості спілкування людей, які відносяться до різних національних груп. Як зазначає В. Щербина, це багатопланове поняття, що об'єднує комунікацію й культуру. Кожна людина, будучи суб'єктом МК, як уважає дослідник, у спілкуванні репрезентує себе носієм як власної культури (культури нації – *Л. Р.*), так і власної індивідуальної субкультури, що закладена в сім'ї, реалізована в найближчому колі співрозмовників [221]. Н. Манакіна, трактуючи сутність МК, з'ясовує базові її поняття: культура, концептосфера, етнопсихологія, ментальність, національні стереотипи, концептуальні й мовні картини світу, комунікативна семіотика, когнітологія, гносеологія й багато інших, дослідження яких у науці активно триває [104], що ще раз підкреслює єдність і взаємозумовленість когнітивної й комунікативної методик.

Навчання мови з опорою на ККП неможливе без використання тексту, що є «продуктом комунікативної діяльності, етномовлення адресанта» [59, с. 47], за яким, безперечно, стоїть МО студента, становлення якої відбувається в певному етнокультурному соціумі. *Текст* у перспекції ККП визначаємо як завершену мовну структуру, що покликана зберігати й передавати інформацію про національно-культурну специфіку народу, висвітлювати особливості використання національно маркованих мовних одиниць, слів-символів, концептів.

Із метою ефективної реалізації КПП, на думку О. Горошкіної [152], Р. Дружененко [58], О. Кравчук [85], О. Кучерук [93], Л. Меркотан [113], А. Нікітіної [127; 152], М. Пентилюк [152] та ін., доцільним є впровадження *регіонального тексту*, робота з яким «сприяє кращому засвоєнню знань з історії краю, його культури, побуту, допомагає показати багатство й красу рідної мови, ґрунтовніше вивчити ті мовні явища, що розглядаються» [85, с. 46], й *прецедентного тексту*, що «суттєвий для тієї чи іншої мовної особистості в емоційному та когнітивному планах, апеляція до якого може неодноразово відновлюватися в процесі комунікації через пов'язані з цим текстом прецедентні висловлювання, прецедентні імена чи прецедентні ситуації» [113, с. 21], до яких уналежнюють твори української та світової літератури, класиків української літератури, твори світової літератури, українські народні казки й казки народів світу, твори античної міфології, Біблію, українські народні пісні, пісні українських авторів, художні фільми тощо. Вдало дібрані регіональні й прецедентні тексти, на нашу думку, допоможуть залучити сучасну молодь до загальнокультурних і власне українських цінностей на тлі розширення знань про історію й сьогодення певного регіону України, виховуватимуть любов до нього й повагу до людей, які тут народилися, сприятимуть національно-патріотичному вихованню молоді шляхом засвоєння місцевої топоніміки, ономастики, лексики ремесел і професій, характерних для промисловості певного регіону тощо.

Отже, обґрунтування вихідних положень когнітивної й комунікативної лінгвістики дає змогу стверджувати, що в основі ККП лежить мовна взаємодія носіїв рідної мови за допомогою концептів і слів-символів шляхом вибудовування особливої МКС носія цієї мови, глибокі знання лінгвокультурних традицій.

У сучасній лінгводидактиці учені (В. Бадер [3], Н. Голуб [34], О. Горошкіна [36], Т. Донченко [52], І. Кучеренко [89], В. Луценко [52], Л. Мамчур [103], Г. Михайловська [116], І. Нагрибельна [118], Л. Паламар [139], М. Пентилюк [150], А. Попович [160], Т. Шелехова [216] та ін.)

наголошують на актуальності врахування *функційно-стилістичного підходу* (далі ФСП – *Л. Р.*) до навчання мови, який є «одним із засобів удосконалення викладання рідної мови і ґрунтується на здійсненні взаємозв'язку стилістики з усіма іншими розділами» [112, с. 76]. Він ґрунтується на засвоєнні виражальних засобів мови й особливостей функціонування їх і, як уважає Г. Михайловська, пов'язує мову (систему мови) й мовлення, парадигматику й синтагматику, статику й динаміку, забезпечуючи перехід від мови як семіотичної системи до мови як діяльності [116, с. 93], оскільки «в основі актів мовлення лежить не тільки знання системи мови, а й правил та схем організації мовних одиниць у тексті» [204, с. 57]. Завдання ФСП – поглиблення знань студентів про стилістичну диференціацію мови, її функційні стилі, можливості української мови в різних структурно-функційних стилях, використання стилістичних засобів для експресивного вираження мовлення; розкриття закономірностей функціонування української мови в різних сферах суспільного життя; формування мовного чуття й естетичних уподобань мовців; піднесення культури мовлення майбутніх учителів української мови [110, с. 3]. Досягнення їх має на меті з'ясувати особливості функціонування одиниць мовної системи на всіх мовних рівнях з урахуванням типу, жанру, стилю мовлення [176, с. 67]; визначати мовний стиль і мовні засоби, характерні для нього; аналізувати особливості текстів різних стилів (стильова й стилістична інтерпретація текстів; стильове текстотворення; співвідношення інтралінгвістичного й екстралінгвістичного в стилістиці; співвідношення національного й інтернаціонального); добирати принципи, методи й прийоми стилістичного аналізу; оперувати основними поняттями й термінами стилістики української мови; продукувати власне висловлювання.

Базисом схарактеризованих підходів є *текстоцентричний* (далі ТП – *Р. Л.*), суть якого – засвоєння мовних норм, збагачення словника студента, формування умінь і навичок сприймати, відтворювати й будувати висловлювання на текстовій основі (О. Горошкіна [38], І. Дроздова [57], Л. Златів [71], О. Кузьмішина [38], О. Кулик [85], І. Кухарчук [87], Л. Мацько

[108], Н. Мордовцева [38], М. Пентилюк [145], В. Статівка [200] та ін.). В його основі – осмислення тексту як мовленнєвого виразу, формування вмінь і навичок точно, доречно, виразно формулювати власні думки відповідно до встановлених правил побудови висловлювань; удосконалення моделей висловлювань; розвиток культури власного мовлення, що, безперечно, формує КК [175].

Основною категорією ТП є текст, який визначено в науковій літературі як «писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлювань, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими, формально-граматичними зв'язками, а в загально-композиційному, дискантному плані спільною тематичною і сюжетною заданістю» [205, с. 627]; «цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури» [183, с. 715]; «повідомлення, що складається з кількох (чи багатьох) речень, характеризується змістовою й структурною завершеністю і певним ставленням автора до змісту висловлювання» [30, с. 303]. Як зауважує Ф. Бацевич, різноманітність підходів до тлумачення тексту «зумовлена багатьма причинами, передусім важливістю цього поняття для людини, його складністю, а також багатовіковою традицією вивчення його в різних сферах знань» [8, с. 146]. Повністю погоджуємося з Д. Фівегером, який наголошує, що навіть за наявності великої кількості тлумачень поняття «текст» єдиного загальноприйнятого на сьогодні немає [208, с. 38]. Із погляду психолінгвістики В. Белянін вказує на наявність емоційно-змістової домінанти тексту, виходячи з того, що структура будь-якого тексту – це тип акцентуації людської свідомості (паранояльний, епілептоїдний, маніакальний, депресивний, істероїдний), на якому ґрунтується комплекс когнітивних й емотивних еталонів, характерних для певного типу особистості, що служать психологічною основою вербалізації картини світу в тексті [9, с. 45]. Людина створює текст на основі власного бачення світу через призму власного уявлення про події, що в ньому

проходять, використовуючи особливі для неї мовні форми. Такий факт ще раз підтверджує тісні інтегративні зв'язки ККП, ФСП й ТП у сучасній лінгводидактиці загалом, й у створюваній методичній системі формування ЛК майбутніх учителів української мови зокрема.

ТП, як переконує М. Пентилюк, покликаний реалізувати низку завдань: формувати складники культуромовної особистості (нормативність, правильність, точність, доречність, виразність тощо); вдосконалювати вміння практично використовувати моделі висловлювань; розвивати культуру ведення розмови; формувати мовленнєву компетентність мовця [145]. Отже, одним із завдань ЗВО є підготовлення високопрофесійного фахівця, спроможного оволодіти знаннями про види комунікації, форми існування мови, стилі й жанри мовлення та здобути необхідні навички доречного використання мовних одиниць у тексті, бо лише «знання засобів, типів мовлення, здатність відчувати їх зміну сприятимуть засвоєнню закономірностей композиційної будови тексту» [145, с. 103].

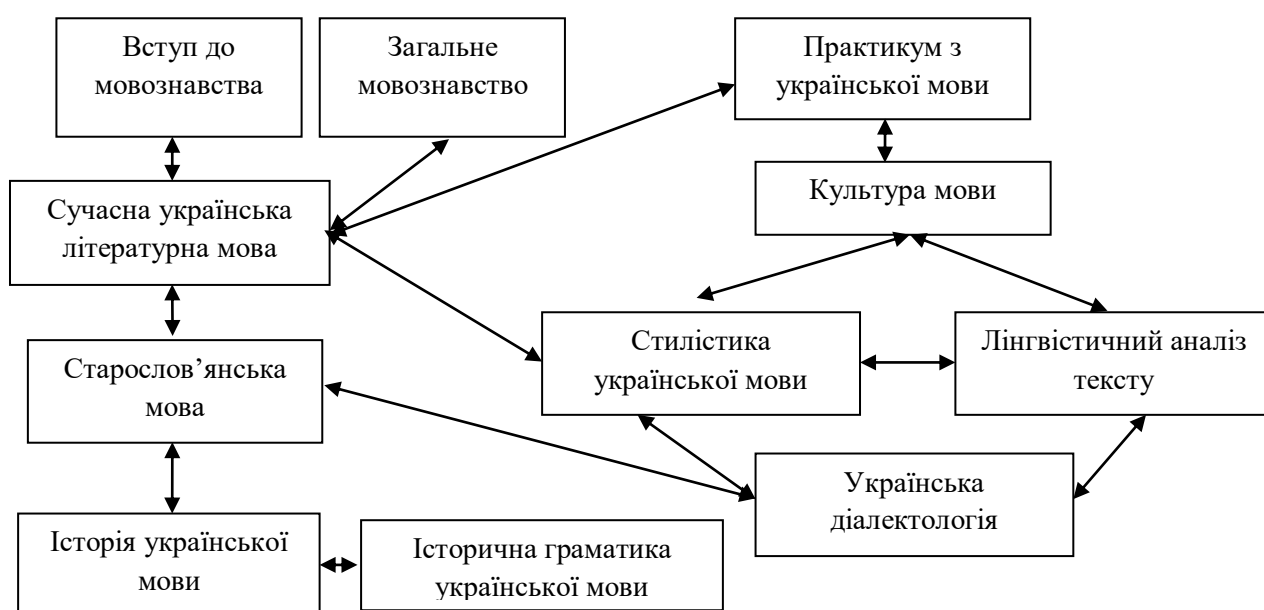
Окрім схарактеризованих підходів до навчання мови, виокремлюємо також *системно-інтеграційний* (далі СІП – Л. Р.), в основі якого лежить точно вибудований порядок вивчення мовознавчих курсів, безперервний перехід від одного мовного рівня до іншого, забезпечення логічного зв'язку між ними, визначення нового матеріалу в структурі інформаційного обсягу дисципліни. Урахування інтеграційних можливостей дисциплін, на думку О. Біляєва, «дає змогу нівелювати деякі недоліки предметної системи навчання, якими є розрізнення і фрагментарність викладу, та залучити потрібні відомості із суміжних предметів, що сприяє різнобічному і цілісному засвоєнню знань» [17, с. 62]. Основою для запровадження СІП стали теоретичні джерела дослідження проблеми (І. Бех [11], О. Біляєв [17], О. Горошкіна [152], Т. Донченко [51], В. Дороз [54], О. Дубасенюк [60], С. Караман [73], І. Кучеренко [88], О. Кучерук [91], І. Лопушинський [99], І. Маруніч [99], А. Нікітіна [152], М. Пентилюк [141; 152], І. Хом'як [213] та ін.), де одноставно визначено переваги інтегрованого навчання, якому характерна висока ефективність,

оскільки воно дає змогу органічно поєднати мовознавчі дисципліни, сприяє розгляду лінгвістичного явища з різних боків, досягненню цілісності отриманих знань, спрямовує на розвиток творчого потенціалу студента.

Особливості інтегративних можливостей мовознавчих дисциплін демонструємо в схемі 3. 1.

Схема 3. 1.

Системно-інтеграційні зв'язки мовознавчих дисциплін



Як демонструє схема, СІП є цілісною, логічно вибудованою послідовністю й узаємозв'язком мовознавчих дисциплін, а його упровадження дає можливість об'єднати лінгвістичні курси навколо однієї теми, що дозволить із різних боків розглянути й проаналізувати мовне явище з перспекцією на його вивчення в школі, сформувавши стійку ЛК випускника ЗВО [168, с. 202].

Проведене дослідження переконує, що основою створення методичної системи є вибір найбільш ефективного підходу до навчання, який, безумовно, гарантує її високий результат. Сучасний підхід забезпечує формування особистості студента, який, з одного боку, усвідомлює соціальне значення обраного фаху, бачить перспективи його отримання й власної самореалізації,

що є першочерговим завданням сучасної вищої школи в умовах євроінтеграції суспільства, а з іншого – вільно володіє державною мовою, може аргументувати думки, дотримуючись норм сучасної української літературної мови, слідкувати за власним мовленням і мовленням оточення, отже, є лінгвокомпетентним. Досягнути бажаного результату, на нашу думку, можна за умови врахування КК, ККП, ФСП, ТП. Орієнтування на них окреслює з'ясування традиційних і вибір інноваційних принципів, методів і прийомів навчання, надання переваг нетрадиційним формам організації навчальної діяльності студента, збільшення ролі СРС і підвищення вимог до НДДС.

Виокремлення СП як провідного у репрезентованому дослідженні є обґрунтованим і методично виправданим. Саме його урахування дає можливість спроектувати фахове становлення компетентного професіонала на основі системного засвоєння усіх рівнів мови в процесі вивчення мовознавчих дисциплін.

3. 2. Закономірності навчання у процесі засвоєння мовознавчих дисциплін

Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення її змісту й пов'язане з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Такі зміни впливають на створення освітніх стандартів, перегляд навчальних програм, наповнення навчально-дидактичних матеріалів, підручників, визначення закономірностей, принципів, форм і методів навчання [78, с. 59]. Особливо нагальною постає проблема вибору загальнодидактичних і лінгводидактичних, а також виокремлення специфічних закономірностей навчання.

У педагогічній царині науковці (А. Алексюк [1], Волкова [28], С. Гончаренко [35], І. Підласий [155], О. Савченко [181], Т. Туркот [202], Л. Федоренко [207], М. Фіцула [209], А. Хуторської [214] та ін.) розмежовують закономірності виховання й закономірності навчання. Останні схарактеризовано як відображення об'єктивних, суттєвих, необхідних,

загальних, стійких і повторюваних за певних умов узаємозв'язків [155, с. 420]; стійкі зв'язки між типовими педагогічними фактами, явищами й подіями, що повторюються [214, с. 73]; «об'єктивний і суб'єктивний зв'язок між педагогічними явищами, коли зміна одних явищ зумовлює відповідні зміни інших» [181, с. 355]. Такі судження вчених переконують, що закономірність навчання в педагогіці є стійким педагогічним явищем, що визначає шляхи й перспективи процесу отримання освіти, спрямовуючи її на всебічний і гармонійний розвиток особистості; вибудовує злагоджену діяльність викладача та студента.

У педагогіці закономірності репрезентовано двома групами:

- 1) *загальні закономірності* (закономірності цілей навчання, закономірності змісту навчання, закономірності якості навчання, закономірності методів навчання, закономірності управління навчанням);
- 2) *часткові (конкретні) закономірності* (дидактичні, гносеологічні, психологічні, кібернетичні, соціологічні, організаційні) [155, с. 430-435].

Закономірності першої групи – це вихідні положення процесу навчання: потреби суспільства в отриманні висококваліфікованого креативного фахівця, рівень наукового й інформаційного розвитку суспільства й студента в ньому; тісний зв'язок теорії з практикою, відповідне забезпечення матеріально-технічної бази практик; наявність засобів навчання (підручники, методичні й навчально-методичні посібники (рекомендації) та ін.); добір ефективних методів навчання й упровадження інноваційних тощо. Часткові – окремі компоненти освітнього процесу [169, с. 122].

З огляду на специфіку проведеного дослідження вважаємо доцільним звернутися до загальнодидактичної закономірності *зумовленість навчання суспільними потребами, що відображає стан розвитку держави, економіки й культури, матеріалізується в тій частині національного доходу, який спрямовує держава на розвиток освіти*, важливість якої обґрунтовують Н. Волкова й Т. Туркот [28; 202]. Виокремлення її спрямоване на всебічне розкриття творчого потенціалу майбутнього фахівця, розвиток креативності

його, здатність інвестувати отримані знання, вміння й навички в майбутнє української освіти, що забезпечить належне місце йому в суспільстві.

Нам імпонує думка М. Фіцули, який наголошує на магістральній ролі закономірності виховання *залежність результатів виховання від глибини й повноти врахування національного менталітету студента* [209, с. 237]. Уважаємо за необхідне переорієнтування її в площину освіти. Оскільки національна мова є стрижневою й вихідною основою культури будь-якого народу, то підготовки майбутніх учителів української мови, безумовно, повинно ґрунтуватися на вивченні зразків культурних надбань нації.

Отже, загальнодидактичні закономірності – це фундаментальні закони, що лежать в основі підготовки студентів ЗВО загалом і студентів-філологів зокрема; відбивають міцні взаємозв'язки між усіма компонентами навчання (викладач ↔ студент ↔ об'єкт засвоєння); перебувають у тісній узаємозалежності, забезпечуючи цілісність процесу навчання; зреалізовані за допомогою принципів, методів, прийомів і засобів навчання [170, с. 123].

Загальнопедагогічні закономірності мають загальний характер, тому вбачаємо за доцільне більш детально зупинитися на характеристиці лінгводидактичних. Нині в лінгводидактиці послуговуємося визначенням авторів підручника «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах», які визначають закономірність як «об'єктивно існуючий, постійно діючий та необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами або процесами, що впливає з їхньої внутрішньої природи, сутності» [115, с. 30], виокремлюючи:

а) *закономірності навчання мови* як «взаємозв'язок між лінгвістичною теорією та мовленнєвою практикою, залежність результатів навчання й засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створюваного в процесі навчання й повсякденному житті». До них уналежнено постійну увагу до матерії мови, її звукової системи; розуміння семантики мовних одиниць; здатність засвоювати норму літературної мови; оцінку виражальних можливостей рідної мови; розвиток мовного чуття, дару слова; випереджальний

розвиток усного мовлення; залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики й словникового складу мови [Там само, с. 30-31];

б) *закономірності засвоєння мовлення* як «об'єктивно існуючі зв'язки результатів засвоєння мовлення від ступеня розвитку мовотворчої системи людини, її окремих органів», серед яких найголовнішими є постійна увага до матерії мови, її звукової системи; розуміння семантики мовних одиниць; здатність засвоювати норми літературної мови [196, с. 84-85]. Кожну з цих закономірностей ураховано в процесі навчання, адже вони забезпечують засвоєння особливостей вимови, інтонування; навчають використовувати засоби милозвучності; сприяють опануванню лексичного багатства української мови; уможливають засвоєння писемного мовлення на основі усного; розвивають мовне чуття студентів.

З огляду на створення технології сучасного уроку української мови І. Кучеренко обґрунтовує фундаментальні лінгводидактичні закономірності навчання: відповідність змісту навчання чинним соціально-освітнім вимогам і сучасним науковим досягненням; узаємозалежність лінгводидактичних компонентів; діалектичний зв'язок мислення, мови, мислення й комунікації; осмислення семантичних значень і відтінків значень мовних одиниць; реалізація мовних знань у практичній діяльності; засвоєння літературних мовних норм; узаємозв'язок усного й писемного мовлення; розвиток мовного чуття й природного дару спілкування [89, с. 49-50]. Науковець наголошує на необхідності врахування вимог сучасного суспільства – підготувати компетентного громадянина, орієнтувати його на майбутню професію, де рівень володіння мовою й мовленням визначають його загальний рівень розвитку. Важливим для досягнення окресленої мети є добір ефективних методів, прийомів, засобів навчання і форм роботи, складником якої є розвиток естетичних смаків і мовного чуття студентів.

Цілком погоджуючись із думками науковців і поділяючи їхні погляди на виокремлені закономірності навчання мови, вважаємо за доцільне окреслити специфічні, що лягли в основу нашого дослідження, до яких відносимо:

відповідність лінгвістичної освіти соціальним запитам; системне засвоєння мовного матеріалу; вивчення всіх рівнів української мови та мовознавчих дисциплін із перспекцією на активну МД; оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів і форм навчання; урахування національно-когнітивного потенціалу української мови.

Узаємозалежність специфічних закономірностей продемонструємо на рис. 3. 2.



Рис. 3. 2. Система специфічних закономірностей формування ЛК майбутніх учителів української мови

Відповідність лінгвістичної освіти соціальним запитам. Сучасна вища освіта переживає етап докорінних змін, спричинених стрімким розвитком інформаційного середовища й інформатизацією суспільства. Суттєвий вплив на неї справили й світові глобалізаційні процеси. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки» наголошено, що «найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з

урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави з огляду на визначені пріоритети» [121]. Це дає підстави на перший план вивести проблему підготовки висококваліфікованого й конкурентоспроможного фахівця – вчителя української мови, який має стійку сформовану ЛК, а рівень його освіти відповідає соціальному замовленню суспільства.

Системне засвоєння мовного матеріалу. Мовний матеріал, що повинні опанувати випускники ЗВО, передбачено інформаційним обсягом дисципліни відповідно до навчального плану спеціальності. Основні положення, теорії, поняття майбутні вчителі української мови опановують, закріплюють і повторюють відповідно до кожної окремо взятої мовознавчої дисципліни й у цілісній системі.

Вивчення всіх рівнів української мови та мовознавчих дисциплін із перспективою на активну МД. Досконале знання мови – це володіння різноманітним мовним засобом і вміння грамотно використовувати їх залежно від мети й ситуації спілкування, відповідно до стилю й жанру, вправне послуговування професійною лексикою, що забезпечує високий рівень КК фахівця.

Оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів і форм навчання. Ефективність сучасної освіти залежить від переосмислення й реформатування лінгводидактичних основ підготовки фахівця, оскільки традиційні методи, прийоми, засоби і форми навчання доповнено інноваційними, що відповідає науково-технічному поступу суспільства, інтеграції вищої школи до європейського освітньо-інформаційного простору. Нині у практиці ЗВО пріоритетну позицію займають інтерактивний і проектний методи, форми роботи, що супроводжені відео-, медіатекстами, а навчальну літературу репрезентовано у форматі електронних словників, довідників, підручників тощо.

Урахування національно-когнітивного потенціалу української мови. Майбутні вчителі української мови зобов'язані усвідомити, що одним із завдань

вивчення мови, яка стала невід'ємною частиною їх сутності, має бути глибинне пізнання культури, звичаїв, традицій народу, який її створив. Саме мова накопичує і фіксує в словах історичний шлях і мудрість її носіїв. А отже, слід постійно піклуватися про формування національного характеру студента на прикладах творів української літератури, використовуючи прецедентні й регіональні тексти.

Урахування загальнопедагогічних закономірностей сприяє становленню сучасного конкурентоспроможного освітянина; лінгводидактичні закономірності закладають основи ефективного формування студента-філолога. Виокремлені специфічні закономірності навчання, на нашу думку, є необхідним складником розробленої методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови, оскільки в повному обсязі визначають умови ґрунтовної та якісної підготовки висококваліфікованого й конкурентоспроможного вчителя в сучасній парадигмі освіти; встановлюють внутрішньосистемні, міжсистемні й інтегративні зв'язки між мовознавчими дисциплінами; передбачають формування ідеальної культуромовної особистості фахівця, НМО студента; окреслюють шляхи вдосконалення методичного рівня викладання фахових дисциплін; відбивають умови розширення потоку інформації, інтенсифікацію її; індивідуалізацію процесу навчання.

3. 3. Система принципів навчання

З'ясування шляхів формування ЛК майбутніх учителів української мови неможливе без звернення до поняття *принципи навчання*, які в наукових розвідках учених розглянуто по-різному: «логічна категорія, узагальнення й поширення певного педагогічного положення на ту галузь навчання й освіти, з якої цей принцип абстрагований» [1, с. 395]; інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції; методологічне відображення пізнаних законів і закономірностей [63, с. 69]; «основоположні ідеї, вихідні положення, що визначають зміст, форми й методи навчальної

роботи відповідно до мети навчання» [84, с. 118]; «основні вихідні положення теорії і практики навчання» [196, с. 203]; «вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, застосування методів і прийомів, побудова системи вправ, підготовка й проведення уроків української мови» [67, с. 183]. Такі тлумачення доводять, що принципи є своєрідними вихідними постулатами діяльності викладача (вибір методів, прийомів, засобів і форм навчання). У своїй сукупності вони становлять єдину систему, складники якої постійно взаємодоповнюються, а реалізація одного принципу тісно пов'язана з іншими. Принципи визначені змістом вищої освіти, втілені в навчальні плани (відповідно в навчальні й робочі програми, навчально-методичні комплекси дисциплін).

Як переконливо доводять наукові джерела, в основі формування ЛК студента лежать загальнодидактичні, лінгводидактичні й специфічні принципи навчання.

Обґрунтування загальнодидактичних принципів навчання знаходимо у працях педагогів: А. Алексюка [1], С. Вітвицької [26], А. Загвязинського [63], А. Кузьмінського [84], В. Омеляненка [84], О. Савченко [181], М. Фіцули [209], А. Хуторського [214] та інших. Особливу увагу принципам навчання звернено в розвідках лінгводидактів: З. Бакум [162], О. Біляєва [17], О. Горошкіної [36; 162; 196], В. Дороз [54; 54], І. Дроздової [56], С. Карамана [162], О. Копусь [162], О. Кучеренко [89], Л. Мамчур [103], Н. Мордовцева [196], А. Нікітіної [126; 196], С. Омельчука [133], М. Пентилюк [196], К. Плиско [154], Л. Попової [196] та ін.

У дослідженні спираємося на чинну в сучасній педагогіці й лінгводидактиці класифікацію принципів навчання, які умовно поділено на дві групи: загальнодидактичні, що «визначають змістові основи навчання і впливають із закономірностей ефективного навчання» [154, с. 27], та лінгводидактичні (специфічні), тобто «основні положення функційно-технологічної організації навчання мови, які спираються на загальнодидактичні

принципи та власне методичні, що впливають зі специфіки навчального предмета» [196, с. 203].

Нам імпонує думка І. Підласого, що принципи навчання мають історичний характер, деякі з них втрачають своє значення та зникають із педагогічної сцени; відбувається перебудова змісту принципів, що зберегли своє значення в нових умовах, і зафіксовано появу нових принципів, у яких відображено вимоги суспільства до навчання [155, с. 444]. Зауважимо, що в сучасній педагогіці немає єдиної загальноновизнаної класифікації загальнодидактичних принципів навчання, оскільки науковці по-різному характеризують це поняття, подають їх парами з метою повного відображення суті їх, а стрімкий розвиток сучасного суспільства висуває нові вимоги й відповідно перегляд змісту принципів навчання.

Аналіз наукової літератури (А. Алексюк [1], С. Вітвицька [26], А. Загвязинський [63], І. Підласий [155], О. Савченко [181], А. Хуторської [214] та ін.) дав змогу виокремити ті **загальнодидактичні принципи навчання**, що визначили вихідні положення й концептуальні основи вибудовування нашого дослідження: науковості, наступності й перспективності, систематичності й послідовності, зв'язку теорії з практикою, наочності, самостійності й активності, міцності засвоєння знань.

Чільне місце серед загальнодидактичних відводимо принципу *науковості* (науковості й доступності; доступності й посиленої трудності; науковості змісту виховання й навчання; науковості та врахування вікових й індивідуальних можливостей особистості), що забезпечує ознайомлення студентів із науково обґрунтованою інформацією, в основі якої – достовірність лінгвістичних фактів та їх відповідність, як зазначає М. Вашуленко, «існуючим у лінгвістичній науці поглядам на правильне розкриття суті мовних явищ та їх ознак» [23, с. 20]. Відповідно до нього майбутні вчителі української мови ознайомлюються з історичними основами мовознавчої теорії та інноваціями; засвоюють специфічну термінологію і тлумачать її; вчать аналізувати й об'єктивно оцінювати наукові факти у перспекції розвитку їх; корегують

самостійно здобути знання в ході проведення НДДС та шляхом упровадження різноманітних методів навчання.

Принцип *систематичності навчання* (систематичності в засвоєнні знань; систематичності й послідовності навчання) «можна розглядати, певною мірою, як похідний від принципу науковості, оскільки кожна наука має свою систему і послідовність викладу в навчальному процесі» [102, с. 479]. Поділяємо думку М. Сорокіна про те, що засвоєння нових знань слід вибудовувати в точно визначеному порядку, щоб система виявила себе не тільки ззовні, а й була створена у свідомості учнів [198, с. 98]. В основі принципу системності й послідовності навчання лежить безперервний перехід від одного мовного рівня до іншого, забезпечення логічних зв'язків між ними (внутрісистемних, міжсистемних і міжпредметних) та взаємозалежність і послідовність етапів засвоєння знань; дотримання чіткого розподілу навчального матеріалу на логічно завершені частини (теми); системний аналіз і синтез теоретичного матеріалу з окресленням найбільш важливих понять і визначення нового матеріалу в структурі інформаційного обсягу дисципліни.

Серед загальнодидактичних виокремлюємо принцип *наступності й перспективності*, за яким попередня його стадія завжди готує наступну й змінена нею [82, с. 138]. Принцип, на думку авторів підручника «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах», орієнтує «на використання набутих раніше (опорних) знань і навичок під час навчання мови на всіх етапах мовної освіти, встановлення зв'язку нового матеріалу з попереднім і підготовку до сприймання окремих тем курсу, орієнтацію учнів на перспективу навчання мови в наступних етапах мовної освіти» [115, с. 51], й спираються на дію лінійного принципу. Нам імпонують дослідження С. Карамана, який звертає увагу на врахування спіралеподібного принципу, що передбачає «поступове розширення і поглиблення теоретичних відомостей, вироблення практичних умінь і навичок, по-перше, від класу до класу, по-друге, з переходом від середніх класів до старших» [73, с. 64], а З. Гирич відстоює важливість принципу концентризму, що забезпечує багаторазове

звернення до вже вивченого матеріалу з постійним його поглибленням [31, с. 284].

На провідну роль аналізованого принципу в процесі навчання української мови наголошує Л. Мамчур, з'ясовуючи, що «у результаті дії принципів перспективності та наступності у всьому цілісному навчально-виховному процесі вивчення української мови маємо загальну систему неперервної мовної освіти» [103, с. 163]. Цей принцип ураховуємо під час засвоєння нового матеріалу з опорою на раніше здобуті знання з поступовим ускладненням мовознавчої теорії і взаємозв'язком між її складниками на основі внутрісистемних, міжсистемних і міжпредметних зв'язків, що забезпечує процес повторення, узагальнення й систематизацію матеріалу.

Принцип *зв'язку теорії з практикою* (зв'язку навчання з життям, із продуктивною працею; зв'язку теорії з практикою, навчання з життям; зв'язку навчання й виховання із суспільно корисною продуктивною працею; зв'язку навчання з життям, із розв'язанням завдань прискорення розвитку країни), переконує, що «будь-яке теоретичне визначення перевіряється практикою, і істинність його встановлюється тільки тоді, коли вибудована на ньому практика виправдовує себе» [29, с. 86]. На суттєву його роль вказує О. Біляєв, наголошуючи, що «знання однієї лише теорії ще не забезпечує належного розвитку учнів, достатньої грамотності і культури їхнього мовлення. Потрібна інтенсивна практика – виконання стрункої системи різноманітних завдань і вправ» [19, с. 25]. Отже, принцип вимагає закріплення теоретичних основ мовознавчих дисциплін, передбачених інформаційним обсягом, шляхом виконання творчих, евристичних, проблемно-пошукових, дослідницьких та інших вправ.

Принцип *самостійності й активності суб'єкта в навчанні* (самостійності або обмежування залежності того, хто навчається, від педагога; переходу від навчання до самоосвіти) в практиці підготовки студента ЗВО з'ясовує потреби й прагнення майбутніх учителів української мови (тобто їх активність) самостійно засвоювати лінгвістичну теорію, оскільки розвиток сучасної освіти

зумовлює вироблення «стійких умінь самостійно здобувати знання в процесі індивідуального творчого пошуку, здатності самовдосконалюватися й самореалізовуватися» [119, с. 9]. Основне завдання викладача в цьому процесі – добір і впровадження відповідних методів, прийомів, засобів і форм навчання, організація пошуково-дослідницької діяльності.

Високий рівень формування ЛК можливо досягнути за умови врахування *принципу міцності засвоєння знань* (міцності засвоєння та їх зв'язку з усебічним розвитком пізнавальних сил людини; міцності знань, умінь і навичок; міцності знань; ґрунтовності знань), який «вимагає, щоб знання, уміння, навички, світоглядна та інші ідеї були осмислені, добре засвоєні й тривалий час трималися в пам'яті» [196, с. 199]. Вихідною його позицією є усвідомлене й усебічне засвоєння мовознавчої теорії, з'ясування логічних відношень між засвоєним і невідомим; виділення стрижневих понять та трактування їх із позиції конкретної дисципліни, встановлення внутрірівневих, міжрівневих й інтеграційних зв'язків, узаємопроникнення й узаємозалежність їх, що досягається глибиною викладу, який репрезентує викладач і сприймає студент, а також самостійне студіювання навчального матеріалу.

Особливого інноваційного значення в час інформатизації суспільства набуває принцип *наочності в навчанні* (наочності навчання й розвитку теоретичного мислення; наочності, або заповнення простору між конкретним та абстрактним), оскільки, як зауважує І. Кучеренко, «наочність має особливу форму реалізації, адже не тільки додаткові дидактичні засоби (натуральні, зображувальні, схематичні, аудіовізуальні) є її виявом, а й саме образне мовлення (...) виступає дієвим засобом наочності» [89, с. 63]. Урахування принципу розкриває широкі можливості: це і як традиційні засоби – схеми, таблиці, алгоритми, так й інноваційні – аудіозаписи, медіатексти, відеофільми тощо. А. Верлань, Н. Тверезовська наголошують на вичленовуванні специфічного принципу – принципу *комунікації*, або когнітивної комунікації на основі впровадження технологій мультимедіа (відео, текст, анімація тощо), за

якого відбувається взаємодія людини (суб'єкта навчання) з комп'ютером, коли виникає новий вид спілкування [25, с. 128].

Заслуговують на увагу міркування Т. Туркот, яка одним з інноваційних загальнодидактичних принципів навчання, притаманних вищій школі, визначає *принцип забезпечення конкурентоздатності випускників ЗВО України на світовому ринку праці*, наголошуючи, що його реалізація особливої актуальності набирає в руслі Болонських угод [202, с. 119-120]. Принцип визначає здатність студентів стати конкурентоспроможними й затребуваними в системі освіти, вступаючи в суперництво з іншими суб'єктами. Мета конкурентоздатності – розширити власну обізнаність у мовознавчій царині й на високому рівні сформувати ЛК майбутніх учителів української мови

Проаналізовані загальнодидактичні принципи навчання (науковості, наступності й перспективності, систематичності й послідовності, зв'язку теорії з практикою, наочності, самостійності й активності, міцності засвоєння знань, забезпечення конкурентоздатності випускників ЗВО України на світовому ринку праці) стали ефективними в процесі розроблення методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови під час вивчення мовознавчих дисциплін. Практика показує, що тісна взаємодія й узаємодоповнення їх сприяють забезпеченню високоякісної, фундаментальної підготовки конкурентоспроможного фахівця [173, с. 129].

Поряд із загальнодидактичними виокремлено принципи фахових методик, лінгводидактики, оскільки «виявлення власне методичних принципів і їх сутності необхідне насамперед тому, що вони істотно впливають на зміст процесу навчання української мови, його форми й інші категорії» [48, с. 2]. На необхідності й важливості урахування лінгводидактичних принципів наголошують З. Бакум [162], О. Біляєв [17], О. Горошкіна [36; 162], Т. Донченко [48], І. Дроздова [56], С. Караман [162], О. Копусь [162], О. Кучеренко [89], Л. Мамчур [103], Н. Мордовцева [162], А. Нікітіна [126; 196], С. Омельчук [133], М. Пентилюк [196], К. Плиско [154], Л. Попова [196] та ін.

До *лінгводидактичних принципів*, що лягли в основу нашого дослідження, уналежнено: узаємозв'язок рівнів мови; історизм у вивченні мови; функційно-комунікативне спрямування в навчанні мови; взаємозв'язок у вивченні всіх стилів української мови; пріоритетне використання як дидактичного матеріалу до заняття художніх текстів; професійне спрямування навчального матеріалу.

Принцип узаємозв'язку рівнів мови. «Мова є системою: вона складається з множини одиниць (фонеми, морфеми, слова, речення), які організовані за певними правилами» [76, с. 64-65]. Мовні одиниці строго упорядковані між собою стійкими відношеннями й утворюють внутрішню єдність на усіх мовних рівнях.

Принцип історизму у вивченні мови сприяє розширенню знань про минуле українського народу на тлі розвою його національної мови. Зокрема, на заняттях із сучасної української літературної мови, історії української мови й історичної граматики української мови студенти на академічному рівні мають змогу прослідкувати й проаналізувати історію функціонування окремих пластів лексики на певному етапі її розвитку, схарактеризувати їхню семантику; звернути увагу на особливості фонетичної, морфологічної й синтаксичної будови; осмислити функції мови.

Одним із найбільш ефективних і пріоритетних наразі вважаємо *принцип функційно-комунікативного спрямування* в навчанні мови, оскільки «без комунікативності немає сучасної методики, адже комунікативне спрямування визначає всі складники навчально-виховного процесу: зміст і організацію навчального матеріалу, вміння й навички, що формуються, методи, прийоми, засоби та форми навчання» [89, с. 71]. Основи аналізованого принципу закладено Л. Паламар, яка стверджує, що «комунікативна спрямованість передбачає функціональне розташування та подання матеріалу, який відображає роль мови у реальному спілкуванні; комплексний розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності» [139, с. 36]. Практика показує, що принцип має на меті розкриття функцій мовних одиниць, правильність і доречність

використання їх відповідно до завдань і умов комунікації, закономірності функціонування їх у різних стилях мовлення, а «розуміння функцій і свідоме застосування мовних одиниць під час побудови текстів удосконалює не тільки мовленнєву, але й мисленнєву діяльність» [48, с. 3]. Безумовно, принцип функційно-комунікативного спрямування вимагає послідовного й систематичного розкриття комунікативних функцій лінгвістичних явищ; створення необхідних сприятливих умов для спілкування; залучення студентів до продуктивної МД в усному й писемному мовленні; упровадження інноваційних методів і прийомів навчання, які б наближали процес мовлення до реального життя.

Реалізація зазначеного принципу неможлива без урахування *принципу взаємозв'язку у вивченні всіх стилів української мови*, що забезпечує засвоєння мовного матеріалу в «нерозривному зв'язку з ознайомленням сфери використання, ступеня поширення, специфічними ознаками усіх стилів української мови з метою виявлення спільних і відмінних для них ознак» [115, с. 37-38]. Відповідно до цього принципу студент повинен усвідомити й зрозуміти роль і призначення мовних одиниць, специфіку використання їх, контекстуальну зумовленість на основі опрацювання текстів різних стилів і жанрів [178, с. 67].

Аналіз мовних одиниць доцільно проводити з урахуванням *принципу пріоритетного використання як дидактичного матеріалу до заняття художніх текстів*. Нам імponує думка Н. Юрійчук, що вчитель «повинен збагачувати дидактичну скарбницю, чи то складаючи відповідні речення, чи то скрупульозно добираючи їх з різних джерел... Слід розкривати дітям красу природи, прищеплювати любов до фольклору, материнської пісні, мови, історії, географії, літератури, до землі батьків, розвивати красу людської душі» [223, с. 11]. Щоб глибоко осмислити лексему, граматичну форму чи конструкцію, доцільним і виправданим є встановлення логічних зв'язків між ними й змістом тексту. А щодо введення в освітній процес на заняттях із лінгвістичних

дисциплін зразків як класичних, так і сучасних українських текстів, то це продемонструє феномен українського слова на всіх мовних рівнях [177, с. 66].

Слушною є думка М. Пентилюк про пріоритетність *принципу професійного спрямування навчального матеріалу*, який визначає тісний зв'язок навчання мови й мовлення з майбутньою професійною діяльністю вчителя української мови [144, с. 212]. У контексті професійної підготовки фахівця І. Дроздова переконує, що він полягає «в оволодінні знаннями, уміннями та навичками професійно зорієнтованими на майбутню професію та можливістю трансформації з поступовою зміною згідно з вимогами суспільства до спеціалістів відповідних спеціальностей» [56, с. 165]. Вихідні положення принципу лежать в основі навчальних планів і передбачені інформаційним обсягом мовознавчих дисциплін.

На нашу думку, проаналізовані загальнодидактичні й лінгводидактичні принципи навчання відповідно до методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови з мовознавчих дисциплін вимагають доповнення *специфічними: принцип узаємозв'язку у вивченні мовознавчих дисциплін, принцип оперування лінгвістичною термінологією, принцип компаративного аналізу мовних одиниць, принцип системного впровадження ІКТ*. Базисом виокремлення їх є сучасні розвідки в царині лінгводидактики про особливості засвоєння мови на всіх рівнях; специфіка оволодіння лінгвістичною терміносистемою; розвиток шкільної лінгводидактики; ефективність упровадження ІКТ. Зупинимося більш детально на характеристиці їх.

Принцип узаємозв'язку у вивченні мовознавчих дисциплін реалізуємо шляхом засвоєння курсів з урахуванням інтеграційних зв'язків. Зокрема, в основу вивчення сучасної української літературної мови покладено відомості з історії української мови, української діалектології, загального мовознавства, стилістики української мови тощо. Комплекс теоретичних положень кожної з дисциплін забезпечить системну підготовку майбутнього фахівця.

Принцип оперування лінгвістичною термінологією є елементом успішного підготовки студента, оскільки професійно компетентний учитель повинен знати мову фаху, який він отримує, глибоко й усвідомлено оперувати термінами, що є свідченням розуміння вивченого навчального матеріалу. Цілеспрямоване засвоєння й збагачення активного термінологічного апарату майбутнього фахівця планується й проводиться в тісній співпраці з усіма викладачами, які читають мовознавчі дисципліни.

Принцип компаративного аналізу мовних одиниць (початкова школа – основна школа – старша школа – ЗВО) реалізується на заняттях із сучасної української літературної мови з метою підготовки майбутніх учителів української мови до практичної роботи в школі. З цією метою доцільно здійснювати глибокий аналіз чинних програм, підручників, навчально-методичних посібників і рекомендацій.

Принцип системного впровадження ІКТ у навчальну й наукову діяльність уважаємо на сучасному етапі є, беззаперечно, важливим, оскільки його врахування забезпечить швидке передавання інформації за допомогою електронних носіїв; організацію освітнього простору, в основі якого – ефективний обмін інформацією між викладачем і студентом та між студентами; створення новітньої інформаційної продукції (презентації, комп'ютерні програми, електронні книги, словники тощо); запровадження системи перевірки й контролю досягнень студентів. Майбутній учитель української мови, який готовий до інноваційного перетворення, прагне підвищити свою ЛК за допомогою всемережжя, здатний зайняти достойну сходинку власної акме креативності [173, с. 130-131].

Отже, в основі створюваної методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови в процесі вивчення мовознавчих дисциплін лежать загальнодидактичні, лінгводидактичні й специфічні принципи навчання, взаємодію яких продемонстровано на рис. 3. 3.



Рис. 3. 3. Система принципів навчання в процесі формування ЛК майбутніх учителів української мови

Загальнодидактичні принципи навчання, підпорядковуючись меті й завданням вищої освіти – формування висококваліфікованого й конкурентоспроможного фахівця, – організують освітній процес у ЗВО, закладають підґрунтя для креативного розвитку освітянина, який налаштований на інноваційні зміни в освіті, має глибокі теоретичні знання, практичні навички, готовий до самоосвіти й самовдосконалення, наукових пошуків. Ґрунтуючись на загальнодидактичних, сучасна лінгводидактична парадигма репрезентує власне методичні (лінгводидактичні) принципи, що скеровують засвоєння

мовознавчих дисциплін на оптимальний вибір методів, прийомів, засобів і форм навчання.

Окреслені специфічні принципи *взаємозв'язку у вивченні мовознавчих дисциплін; оперування лінгвістичною термінологією; компаративного аналізу мовних одиниць; системного впровадження ІКТ* посідають важливе місце в методичній системі формування ЛК майбутніх учителів української мови, оскільки визначають свідоме й систематичне ознайомлення студентів з інноваціями в мовознавстві; вимагають високого рівня засвоєння лінгвістичної теорії й оперування специфічною термінологією; відповідають найновішим досягненням педагогіки й лінгводидактики; враховують психологічні чинники; удосконалюють уміння орієнтуватися у вирі наукової інформації; заохочують до проведення наукових розвідок; готують до практичної діяльності.

3. 4. Методи й прийоми навчання в системі формування лінгвістичної компетентності студента

Підготовка висококваліфікованого фахівця, компетентного, затребуваного на ринку праці й конкурентоспроможного є чільним завданням сучасної вищої школи. Саме такі вимоги висунуто в законах «Про освіту» [65], «Про вищу освіту» [64], Державній програмі «Вчитель» [43], Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») [42], Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті [120], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [121] та ін. Досягти найвищих результатів покликана оптимізація процесу навчання, що полягає в ефективному виборі традиційних і впровадженні інноваційних методів і прийомів навчання, які допомагають визначити способи досягнення освітньої мети, з'ясувати результативні шляхи засвоєння нових знань, що забезпечить формування ЛК студентів.

У педагогіці (А. Алексюк [1], С. Вітвицька [26], І. Лернер [96; 97], І. Підласий [155], М. Скаткін [97], І. Харламов [211] та ін.) тривають дискусії щодо тлумачення терміна «метод навчання». І. Харламов визначає його як

способи навчальної роботи вчителя й організація навчально-пізнавальної діяльності учнів із розв'язання різних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння новим матеріалом [211, с. 194-195]. На думку М. Махмурова, – це обумовлена принципами навчання система правил педагогічної взаємодії, керуючись якою вчитель й учні вибирають прийоми й способи конкретних дій, що ведуть до досягнення поставленої мети [107, с. 39]. Ю. Бабанський вважає його способом діяльності, що спрямований на досягнення певної мети [140, с. 13]. Підкреслюючи важливість й ефективність існуючих у педагогіці визначень і класифікацій, учений висловлює думку про обґрунтування методу як різнобічного, комплексного підходу до діяльності, вибір якого залежить від багатьох конкретних факторів [Там само, с. 386]. Як бачимо, вчені розглядають метод як спосіб, діяльність, систему навчальних і навчально-виховних завдань, комплексний підхід, а його основоположною ознакою є взаємозлагоджена взаємодія суб'єктів освітнього процесу, спрямована на досягнення освітньої мети [107, с. 48]. Студіювання наукових джерел переконує, що не існує єдиної класифікації методів у педагогіці. Узагальнені дослідження подаємо в *додатку Г. 2*.

Проблема трактування поняття «метод навчання» в лінгводидактиці є актуальною (З. Бакум [4; 5], О. Біляєв [17], М. Вашуленко [23], О. Горошкіна [36], В. Дороз [53; 54], І. Дроздова [26], С. Караман [73], О. Копусь [80], О. Кучерук [91], В. Мельничайко [112], А. Нікітіна [125; 126], С. Омельчук [133], М. Пентилюк [112], Л. Рожило [112], О. Семенов [187], Т. Симоненко [191] та ін.). Учені пропонують різноманітні його визначення, однак до сьогодні немає єдиного тлумачення, не представлено уніфікованої системи класифікації, оскільки інновації в сучасній освіті вимагають переосмислення функцій традиційних і появу новітніх методів навчання. Вивчення літератури дало можливість виділити низку поглядів на поняття «метод навчання», що лягли в основу нашого дослідження. Автори «Словника-довідника з української лінгводидактики» трактують його як «упорядковані способи взаємопов'язаної взаємодії вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних

завдань, реалізацію вимог чинних навчальних програм» [196, с. 144]. М. Вашуленко розглядає як «систему способів діяльності суб'єктів освітнього процесу, сукупність прийомів, спрямованих на досягнення певної мети засвоєння мовного матеріалу» [23, с. 7-8]. О. Копусь визначає як «складну педагогічну категорію, завдяки якій реалізуються всі функції навчання (...); багатоаспектне явище, що забезпечує розвиток методологій, нових освітніх технологій будь-якої галузі та напрямів одержання знань» [80, с. 272]; О. Кучерук вважає, що це «основна категорія методики навчання в будь-якій галузі освіти (...), спосіб досягнення навчальної мети, який передбачає єдність навчальної діяльності вчителя й учнів» [92, с. 12]. У контексті проаналізованих тлумачень констатуємо, що всі науковці єдині в тому, що в основі методів – взаємодія суб'єктів навчання, оскільки сучасне освітнє середовище – це постійний тісний і злагоджений діалог індивідів – того, хто вчить, і того, хто отримує знання.

З огляду на проведені дослідження в поняття «*метод навчання*» вкладаємо такий зміст – *це спосіб взаємоузгодженої співпраці викладача й студента з вивчення мовознавчих дисциплін у сучасному інноваційно-інформаційному освітньому просторі, спрямований на формування ЛК* [180, с. 224]. Сутність поняття демонструємо на рис. 3. 4.

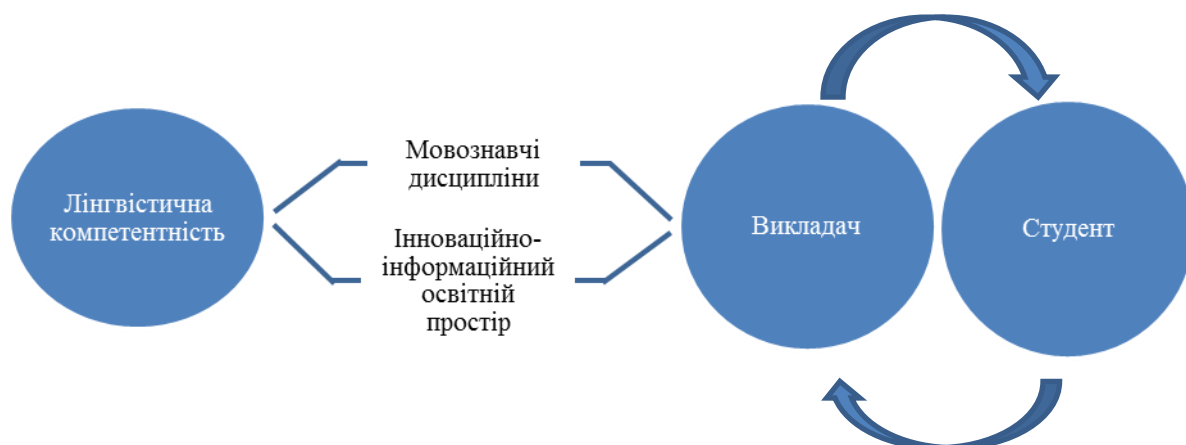


Рис. 3. 4. Метод навчання в методичній системі формування ЛК майбутніх учителів української мови

Отже, метод передбачає суб'єкт-суб'єктні відношення в системі формування ЛК студента, оволодіння інформаційним обсягом навчальної дисципліни за допомогою різноманітних джерел (наукової, науково- й навчально-методичної літератури, словників, довідників із використанням ресурсів усемережжя).

Аналіз наукових розвідок переконливо засвідчує, що на сьогодні немає єдиної класифікації методів навчання в лінгводидактиці, адже, як наголошує В. Текучов, метод – явище вельми складне, яке має різні ознаки, кожен із методів за кожною з окремих ознак може бути віднесений у різні класи [201, с. 67]. Групи методів залежать від того, який зміст вкладають у нього науковці, а саме: *за джерелом знань* (О. Текучов [201]; Л. Федоренко [207]); *за рівнем пізнавальної діяльності* (І. Лернер, М. Скаткін [97]); *за способом взаємодії вчителя та учня* (О. Біляєв, В. Мельничайко, М. Пентилюк, А. Передрій, Л. Рожило [115]). Зауважимо, що найбільш визнаною в сучасній методичній науці є класифікація за способом взаємодії вчителя й учнів, яка лягла в основу розробленої методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови. У її межах О. Біляєв, М. Пентилюк схарактеризували методи усного викладу матеріалу (розповідь, пояснення), бесіди, спостереження над мовою, роботи з підручником, вправ, проблемного навчання [19; 115]. Заслуговує на увагу думка Л. Рожило, яка наголошує, що «в системі методів навчання потрібно враховувати як форму діяльності вчителя і учнів у роботі над матеріалом, так і логічні операції, що входять у структуру відповідного методу та рівень пізнавальної діяльності» [112, с. 34]. Запропонувавши поділ методів на: 1) методи вивчення теоретичного матеріалу й 2) методи вироблення мовних умінь, автор виокремлює зв'язний виклад учителя (розповідь, пояснення, шкільна лекція), бесіду, роботу з підручником, спостереження й аналіз мовних явищ, метод вправ, програмоване навчання [Там само, с. 34]. Цінними вважаємо розвідки М. Шкільника з питань упровадження проблемного навчання, яке «не лише не замінює інших методів, а, навпаки, передбачає їх розумне поєднання» [219, с. 5], виникаючи внаслідок зіткнення

суперечностей між вивченим, раніше відомим і новою інформацією. Приймаємо й думку В. Мельничайка, який поряд із названими характеризує методи мовної освіти, до яких уналежнює: методи опрацювання теоретичних питань (пояснення, пошукова бесіда, спостереження над мовою, самостійне опрацювання теми за підручником); теоретико-практичні (мовний розбір, вправи, алгоритми розв'язування навчальних завдань) [111, с. 110-119]. Цікавою й актуальною для проведеної розвідки є класифікація О. Потапенка, який, наголошуючи, що «при всьому розмаїтті методів та прийомів основою (...) залишаються класичні методи: бесіда, усний виклад учителем матеріалу, робота з підручником, метод вправ, спостереження учнів над мовою» [114, с. 121], пропонує упроваджувати когнітивні методи: емпатії (вживання), смислового бачення, символічного бачення, евристичних запитань, порівняння, конструювання понять і правил, метод гіпотез, придумування та ін. [161, с. 255-262], що служать основою для реалізації ККП до навчання мови. Зауважимо, що вчений підкреслює вагомість застосування методу роботи з електронними носіями, методу лінгвістичної інтуїції, лінгвістичного програмування [114]. Велику роль у комп'ютеризації навчання як чинника сучасного інформаційного стану суспільства вбачає С. Караман, з'ясовуючи, що «комп'ютер спроможний виконувати найрізноманітніші операції, давати будь-яку навчальну інформацію, необхідний довідковий матеріал, дає можливість програмувати види вправ, завдань проблемного характеру, запитальників для самоперевірки, зразки граматичного розбору тощо» [73, с. 171-172] й загалом докорінно змінити взаємодію викладача й студента в процесі навчальної діяльності. Корисними для нас стали розвідки О. Кучерук, яка, спираючись на компетентнісно-цільовий підхід до навчання мови з урахуванням особливостей предмета, поділяє методи на три взаємопов'язані групи: 1) методи формування мовної компетентності (змістове наповнення навчального матеріалу, базові завдання взаємодії вчителя й учня), 2) методи формування мовленнєвої текстової компетентності (в їх основі – види МД),

3) методи формування КК (вироблення вмінь і навичок ефективного спілкування в соціальних ситуаціях) [91, с. 156-157].

Отже, проведені студіювання переконують, що сучасна лінгводидактика представлена розлогою їх класифікацією, що свідчить про постійний пошук учених щодо виокремлення специфічних методів для вивчення конкретного мовного явища, зважаючи на його особливості.

Добираючи методи з перспекцією на формування ЛК майбутніх учителів української мови, спираємося на думку Т. Донченко, яка наголошує, що різнобічний підхід до процесу навчання потребує ретельного добору й урахування методів навчання, що, безперечно, забезпечить успішне досягнення всіх його освітніх цілей. Головним у цьому є визначення предметної мети навчання, «оскільки проблема методів щодо окремих методик не стільки теоретична, скільки практична» [49, с. 4]. Зважаючи на такі міркування виокремлюємо *метод бесіди (дискусії), спостереження й аналіз мовних явищ і фактів, лінгвістичний експеримент, метод вправ, метод роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами, проблемний метод*, що стали провідними в створеній методичній системі формування ЛК майбутніх учителів української мови.

Бесіда – діалогічний метод, суть якого полягає у відповідях на поставленні питання, що спонукають відтворювати раніше здобуті знання [115, с. 114]. Як зазначає Н. Волкова, він належить до активних методів навчання й реалізується за допомогою чотирьох типів дидактичного діалогу: «викладач – студент», «студент – студент», «студент – підручник» і «студент – комп'ютер» [28, с. 323]. На кожному етапі навчання бесіда має різноманітне призначення: є основою для засвоєння нового матеріалу, сприяє повторенню й узагальненню здобутих знань, перевірці рівня сформованих умінь. Основне в будь-якій бесіді – методика вибудовування системи питань, яка є логічно структурованою послідовністю, що дає змогу встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виділяти головні ознаки в мовному явищі, а це, відповідно, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу й учити орієнтуватися в ньому, спонукає до

віднаходження відповіді й демонстрації її власними прикладами, наочним супроводом.

У дослідженні спираємося на розвідки С. Лукач, яка виокремлює такі види бесід: *евристична* (розвиває творчу активність студента, спрямовує його діяльність на пошук нового, створює передумови для реалізації проблемного навчання, сприяє організації СРС); *репродуктивна* (має на меті відтворення, повторення, запам'ятовування); *узагальнювальна* (формує вміння аналізувати вивчене й робити висновки з отриманих фактів); *контрольно-корекційна* (перевірка, корекція й контроль знань, встановлення логіки мислення студентів, розуміння змісту вивченого матеріалу, рівень усвідомлення його); *аналітико-синтетична* (спрямована на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, осмислення знань на основі власних спостережень і життєвого досвіду) [100, с. 15-22]. Уважаємо, що кожен із видів має місце в практиці ЗВО, тому беззастережно приймаємо таку класифікацію за основу.

Аналіз лінгводидактичної літератури, власний досвід роботи у ЗВО дає підстави стверджувати, що на вибір виду бесіди впливає декілька факторів: форма навчального заняття, його мета й завдання, рівень підготовленості групи. Зокрема, впровадження евристичної бесіди ефективним є під час лекції, що висвітлює новий для студента матеріал. Вона допомагає актуалізувати опорні знання з української мови, отримані в школі й під час вивчення практикуму з української мови, розвиває дослідницькі вміння й вносить елементи пошуку в засвоєння нової інформації. Система питань до цього виду бесіди – основа створення проблемної ситуації на заняттях, що, безумовно, сприяє розвитку пошукової діяльності студента, вибудовуванні низки доказів на підтвердження власної думки. Репродуктивну бесіду запроваджуємо на лекційних і практичних заняттях, питання яких уже попередньо розглядав викладач. Її основною метою є відтворення здобутих знань під час засвоєння практикуму з української мови, сучасної української літературної мови. Бесіда забезпечує формування умінь і навичок студента під час повторення навчального матеріалу, однак розвиток творчих здібностей студента мінімізується. Основою

семінарських і практичних занять у ЗВО, підготовки до контрольних модульних робіт, захисту індивідуальних завдань є узагальнювальна бесіда, оскільки забезпечує перевірку сформованих умінь і навичок. Дібрані питання до неї охоплюють фундаментальні проблеми теми, впорядковують навчальний матеріал, концентрують увагу студентів і підводять їх до висновків. Кожне наступне питання доповнює попереднє, вибудовуючи струнку систему виучуваного матеріалу й створюючи умови для контрольної перевірки отриманих знань у формі фронтального й індивідуального опитування. Аналітико-синтетична бесіда передбачає логічне розчленування навчального матеріалу на окремі тематично завершені частини (порції); розкриття питань, як правило, завершується підбиттям підсумків. Підготовка до неї – це робота зі збору, узагальнення й аналізу матеріалу, наведення власних доказів і прикладів на підтвердження теоретичних положень [229, с. 83].

Метод бесіди уможлиблює репрезентацію навчальної інформації у вигляді запитань, що дає змогу керувати освітнім процесом, розвивати інтелектуально-творчі можливості студента, перевіряти рівень засвоєння навчального матеріалу. Зауважимо, що бесіда може впроваджуватися як самостійно, так і в поєднанні з іншими методами, зокрема з вправами, спостереженням й аналізом мовних явищ і фактів тощо.

Ефективною в процесі створення методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови є різновид методу бесіди – *дискусія*. За О. Пометун, – це «широке публічне обговорення певного спірного питання», що сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість заявити про власні думки, переконання, погляди на ті чи інші проблеми, добирати та наводити переконливі аргументи, відстоювати власну позицію та прийняти сторону співрозмовників» [158, с. 64]. Таким чином предметом дискусії майбутніх учителів української мови стає обґрунтування наукових мовознавчих і педагогічних проблем, а сама вона покликана розв'язати суперечливі питання аудиторії, сформулювати певні думки й ідеї з залученням достовірних фактів та

аргументів, навчити вислуховувати й зважувати оцінки й судження учасників дискусії.

У практиці ЗВО репрезентовано різноманітні види дискусій: «круглий стіл» – бесіда, за якої відбувається обмін думками між її учасниками; засідання експертної групи («панельна дискусія»), де голова й члени групи аналізують певну проблему, пропонуючи власний шлях (позицію) її розв’язання; форум – обмірковування думок групи з аудиторією; симпозіум – представлення власної позиції в процесі обговорення певної теми з подальшими відповідями на питання аудиторії; дебати – обговорення, побудоване на заздалегідь запланованих виступах учасників-суперників [179]. Організація й проведення дискусії переконують, що її основою є мовний досвід студента, постійний пошук істини й прагнення до самореалізації через власне мовлення. Запровадження її оптимізує освітній процес, активізує діяльність студента, який удосконалює навички будувати власні висловлювання відповідно до стилю й жанру мовлення, відстоює особистий погляд, переконує в правильності вибраної позиції, пильно стежить за своїм мовленням і за мовленням однокурсників.

Одним із активних методів здобуття знань є *спостереження й аналіз мовних явищ і фактів*. О. Біляєв підкреслює, що «внаслідок систематичних, різних за виконанням спостережень над мовою усувається одноманітність у роботі вчителя, схильність до подачі мовного матеріалу, що притуплює інтерес до вивчення предмета. Спостереження навантажує і тренує пам’ять, відкриває простір для розумових дій» [18, с. 2]. Метод покликаний організувати СРС й індивідуальну діяльність студента, допомагає йому глибоко пізнати мовні факти, проводити їх зіставлення й порівняння (форми слова, типи словосполучень, будова речень тощо), встановлювати практичні зв’язки між ними й теоретичними висновками, що витікають із них. Спостереження й аналіз мовних фактів і явищ виключає одноманітність у процесі навчання і є складною дослідницькою діяльністю, в якій виникають проблемні ситуації, що спонукають напружено думати, свідомо виявляти суперечності в мовному

матеріалі, обґрунтовувати власну думку. Дібрані завдання для реалізації схарактеризованого методу, безумовно, мають велике навчальне значення, оскільки сприяють повторенню відомостей про текст, стилі мовлення (їхні специфічні фонетичні, лексичні й граматичні ознаки), отримані на заняттях із практикуму з української мови, сучасної української літературної мови, української діалектології, історії української мови; узагальненню понять про чистоту, правильність, точність і логічність мовлення, що є основою культуромовної підготовки фахівця; розвивають сприймання, уяву, увагу, пам'ять й мовлення. Беззаперечно, вони виконують і виховну функцію, бо ознайомлюють із культурою і традиціями українського народу, розвивають естетичність, багатство й толерантність мовлення студента.

У системі методу спостереження й аналізу мовних явищ і фактів важливою ланкою, як зазначає М. Пентилюк, є *лінгвістичний експеримент*, що «виправдовує себе в роботі з синтаксисом та стилістикою» [115, с. 116]. Таку думку підтримує С. Омельчук, наголошуючи, що «експеримент пов'язаний зі спостереженням, проте він є значно дієвою формою навчального дослідження мови» [133, с. 283]. Основне в лінгвістичному експерименті – висунення гіпотези, яку в ході практичної діяльності слід довести або спростувати. Завдання студента – перевірити умови функціонування мовного явища з метою встановлення його характерних особливостей, межі можливого вживання й способів використання. Завдання такого типу активізують розумову й пошукову діяльність студента, навчають бачити й самостійно добирати специфічні мовні засоби всіх стилів української мови, адекватні стилю, жанру тексту.

Дієвим методом, що впроваджено в методичну систему формування ЛК майбутніх учителів української мови під час вивчення мовознавчих дисциплін, є *метод вправ*, за допомогою якого відбувається вивчення, повторення й аналіз мовних явищ, що засвоюють студенти. У сучасній лінгводидактиці вправи визначено як повторення «певних дій з метою удосконалення практичних умінь і навичок» [16, с. 2], без яких вивчення мови звелося б до голої теорії, що

відірвана від життя, від практики, від конкретного мовленнєвого матеріалу [201, с. 80].

Традиційно в лінгводидактиці виокремлено групи вправ: 1) за змістом, 2) за формою проведення, 3) за складністю: а) підготовчі, б) вступні, в) пробні, г) тренувальні, д) творчі, е) контрольні [17; 73; 112; 115]. Однак аналіз наукової літератури демонструє їх розлогу класифікаційну систему, представлену в додатку Г. 3.

На добір вправ впливає низка критеріїв: навчальна мета заняття, отримані базові знання з мови в шкільному курсі, рівень лінгвістичної підготовки студента та його індивідуальні особливості, спрямованість на практичну підготовку майбутніх учителів української мови. Однією з важливих вимог до вправ є текстова основа, де текст – першочергове джерело нових знань, фундаментальний місток між учасниками спілкування. Актуальний, доступний, інформаційно насичений, він відкриває широкі можливості спостерігати за функціонуванням мовного явища, аналізувати його, розкрити лексичне розмаїття української мови, її граматичну структуру, стилістичне різнобарв'я.

Оскільки більшу частину навчальної інформації студенти засвоюють самостійно, то створювана методична система передбачала впровадження *методу роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами*, який є одним зі способів реалізації розвивальної освіти, вчить розуміти й аналізувати прочитане, віднаходити найбільш суттєве в матеріалі, визначати й систематизувати нове, відшукувати відповіді на поставлені питання й наводити переконливі аргументи. Цілком погоджуємося з Т. Донченко, що «самостійне вивчення матеріалу за підручником розвиває такі важливі якості особистості, як здатність до самостійного набуття знань, вміння працювати з навчальною літературою, планувати свою навчальну діяльність, виконувати різного роду записи, сприймати й відтворювати навчально-науковий текст» [51, с. 160]. Як свідчить практика, у ЗВО студенти вдосконалюють навички опрацьовувати довідкові джерела (навчальні, навчально-методичні посібники й рекомендації), спеціальні журнали, монографії, працюють зі словниковими

статтями [112, с. 39]. Робота з науковими джерелами сприяє систематизації, осмисленню й аналізу теоретичного матеріалу, виконанню практичних завдань; підготовленню розгорнутих відповідей за завданням викладача; складанню таблиць, схем, алгоритмів; конспектуванню додаткової літератури, необхідної для засвоєння навчального матеріалу; написанню тез, а в подальшому – наукових статей. Використання різноманітних джерел збагачує словниковий запас студента, розвиває інтелектуальні й пізнавальні здібності, тобто формує необхідні для майбутньої професійної діяльності уміння й навички.

Основне завдання ЗВО сьогодні спрямоване не лише на засвоєння знань, а й на підвищення інтелектуальної пошукової діяльності здобувачів вищої освіти, що реалізується в створенні й розв’язанні проблемних ситуацій, формулюванні власних суджень та їх аргументації, тобто наголошено на вагомості врахування *методу проблемного навчання*, яке є початковим етапом мислення, що викликає пізнавальну потребу й створює внутрішні умови для активного засвоєння нових знань і способів діяльності [106, с. 164], ознайомлює не тільки зі знайденим розв’язанням тих чи тих науково-пізнавальних чи практичних проблем, галуззю й способами їх використання, але й із логікою, й із протиріччями пошуку цих розв’язань [96, с. 109].

Питання проблемності навчання цікавить багатьох педагогів і лінгводидактів (А. Алексюк [1], П. Білоусенко [15], А. Брушлинський [22], М. Греб [40], І. Лернер [97], М. Махмутов [106], Т. Окуневич [146], С. Омельчук [133], М. Пентилюк [146], М. Скаткін [97], І. Федоренко [207], М. Шкільник [219], В. Явір [15] та ін.), які розглядають його як принцип дидактики, підхід до навчання, тип освітнього процесу, психолого-педагогічну систему й метод навчання. Цілком погоджуємося з думкою авторів підручника «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах», які зауважують, що «слід розрізняти теоретичний і практичний аспекти: в науці проблемне навчання – теорія, а в практиці – система психолого-педагогічних засобів організації ефективного навчального пізнання та формування творчої особистості. З урахуванням зазначеного проблемне навчання слід розглядати як

психолого-педагогічну систему методів, форм і засобів розвивального навчання, що сприяє активному оволодінню учнями новими знаннями й способами дій» [115, с. 142]. Нам імпонують студіювання С. Омельчука, який вводить поняття «проблемно-пошукове навчання» як організації навчальної діяльності, «у процесі якої створюється проблемна ситуація, а самостійна діяльність учнів спрямована на усвідомлення, сприйняття й розв'язання її, у результаті чого здобуваються нові знання, формуються практичні уміння та навички» [133, с. 60-61]. З огляду на такі тлумачення в межах нашого дослідження визначаємо проблемне навчання як метод, в основі якого – суперечність між відомим і невідомим, прагнення досліджувати й установлювати істинність мовних фактів за допомогою проблемних запитань і завдань. Воно покликане керувати пізнавальною активністю студента; навчає майбутнього освітянина бачити проблему й знаходити ефективні й раціональні шляхи розв'язання її; спонукає висувати гіпотези, досліджувати їх, проводити експерименти, а в подальшому підтверджувати або спростовувати твердження; здобувати досвід творчої діяльності.

Реалізація методу проблемного навчання відбувається за допомогою *проблемного запитання, проблемного завдання, проблемної ситуації* [177, с. 116-117]. Проблемне запитання містить «елементи відомого і шуканого в такій мірі, щоб відоме не нівелювало самостійності учнів, було надійним трампліном для пошуків, а невідоме стимулювало до подолання труднощів, що виникають при розв'язуванні проблемного завдання» [219, с. 22], воно спрямоване на пошук невідомих фактів про мовні явища, інформацію про початкову проблему (Як Ви думаєте?). Проблемне завдання – це шляхи розв'язання порушеної проблеми (Як Ви розв'яжете це питання? Яким способом?), коли студенти самостійно здобувають нові знання. І. Федоренко пропонує поділ таких завдань на два види: а) теоретичні проблемні (невідома мета, тобто невідомі закон, правило, закономірність) і б) практичні проблемні (невідомий спосіб дій, умови виконання, тобто спосіб використання відомого закону, правила, закономірності [207, с. 64]. При цьому вчена наголошує, що

проблемні питання й завдання необхідно спрямовувати не стільки на пригадування, скільки на аналіз запасу власних знань, життєвих спостережень [Там само, с. 66]. Проблемна ситуація виникає в процесі виконання практичного чи теоретичного знання способу або дієвості [105, с. 32], в результаті цього з'являється пошукова домінанта, що забезпечує активність мисленнєвої діяльності [Там само, с. 171]. Розв'язання проблемного питання, проблемного завдання чи проблемної ситуації стимулюють мислення студента, спонукаючи його знаходити конструктивні й ефективні шляхи розв'язання їх у процесі аналізу отриманої інформації.

Метод проблемного навчання використовується як складник лекції, окреме питання (завдання) семінарського, практичного чи лабораторного заняття, коли прерогативою стає частково-пошукова діяльність студента. За попередньо визначеним планом викладач крок за кроком розкриває невідомі студентам питання (самостійно або з їх участю), ставить додаткові, керуючи логікою мислення студентів, спираючись на їхню теоретико-практичну підготовку з мовознавчих дисциплін, ерудицію й інтуїцію. Упровадження проблемного методу має значні переваги, оскільки пробуджує інтерес студентів до здобуття нових знань шляхом пошуків істини та єдино правильних способів з'ясування її; спонукає до опрацювання великої кількості додаткових джерел; породжує прагнення розв'язати протиріччя між знанням і незнанням.

Створення методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови спонукало нас до виокремлення авторських контент-методів: **контент-термін**; **контент-лінгвотеорія**, **контент-комунікація**, що підпорядковані вимогам репрезентованого специфічного СІП. *Контент* (з англ. content) – це зміст; суть, основний зміст; обсяг, об'єм, місткість [2, с. 231], звідси:

- *контент-термін* – різноаспектне тлумачення змісту лінгвістичного явища у компаративному аспекті (початкова школа – основна школа – старша школа – ЗВО), чітке упорядкування терміносистеми майбутніх учителів української мови, якою вони оперують на заняттях із мовознавчих дисциплін.

Метод сприяє засвоєнню, повторенню й узагальненню теоретичного матеріалу з перспекцією на практичну підготовку;

- *контент-лінгвотеорія* – організація навчальної діяльності, в процесі якої відбувається оволодіння інформаційним обсягом мовознавчих дисциплін у внутрісистемних, міжсистемних і міжпредметних зв'язках, що лежить в основі інтегративного засвоєння курсів «Практикум з української мови», «Вступ до мовознавства», «Сучасна українська літературна мова», «Українська діалектологія», «Старослов'янська мова», «Історія української мови», «Історична граматики української мови», «Стилістика української мови», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Загальне мовознавство»;

- *контент-комунікація* – взаємодія викладача й студента, спрямована на обмін інформацією, в основі якої – чітка система комунікативних намірів і план співпраці студента з аудиторією (викладач, одногрупники, товариші, учнівський колектив, колеги, батьки).

Реалізація контент-методів репрезентована кількома етапами:

1. Аналіз наукової, науково-методичної літератури, в якій тлумачиться певне лінгвістичне явище.

2. Характеристика опрацьованих джерел (укладання списку використаної літератури).

3. Аналіз шкільних підручників на предмет функціонування терміна.

4. Укладання порівняльного глосарію досліджуваних понять як у текстовій, так і в графічній формах (початкова школа – основна школа – старша школа – ЗВО).

5. Добирання наявного в усережжі медіа-, відеосупроводу й виготовлення власного.

6. Створення архіву графічного матеріалу, що «зображує» термін.

7. Усна репрезентація проведеного дослідження.

Запропоновані контент-методи, на нашу думку, ефективно сприяють засвоєнню мовознавчих дисциплін, оскільки фахові поняття складають вагомую частку мовознавчого потенціалу майбутніх учителів української мови. Усебічне

опрацювання терміна, занурення в лінгвотеорію, безперечно, формує ЛК студентів, готує їх до роботи в школі, активізує СРС й НДДС, є складником створеної «Методичної капсули» [180, с. 238].

Поряд із традиційними методами навчання активно впроваджено інтерактивний. Науковці (З. Бакум [6], Н. Голуб [33], О. Горошкіна [36; 37], О. Дженджеро [45], І. Дроздова [56], О. Кучерук [91], В. Ницета [122], Т. Окуневич [146], Н. Остапенко [138], О. Пометун [158], Л. Пироженко [158], М. Пентиліук [146], Є. Полат [156], В. Редько [163], Т. Сердюк [190], Т. Симоненко [191], С. Сисоєва [192], Н. Солодюк [197], П. Щербань [220] та ін.) визначають *інтерактивне навчання* (далі ІН – Л. Р.) специфічною формою пізнавальної діяльності, «співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), коли учасники (студент і викладач) є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують щодо того, що вони знають, вміють і здійснюють. Інтерактивна взаємодія включає як домінування одного учасника навчального процесу, так і однієї думки над іншою» [158, с. 9]; як «дидактичні технології, що характеризуються досягненням запланованих педагогічних результатів шляхом організації та здійснення активної навчальної взаємодії суб'єкта навчально-виховного процесу з навчальним середовищем» [190, с. 8], характеризуючи набуття професійного досвіду в процесі здобуття освіти, вирізняючись високим рівнем активності, тривалістю, мотивації й емоційності, самостійною креативною роботою студентського колективу, взаємодією групи й викладача [215, с. 50]. Наявність різноманітних тлумачень ІН доводить, що в методичній науці немає єдиного погляду на його трактування (технологія, метод, прийом, форма роботи, засіб тощо); не визначено, з яких прийомів складається і яка структура його. Оскільки в науковій літературі методи навчання – «упорядковані способи взаємопов'язаної взаємодії вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань, реалізацію вимог чинних навчальних програм» [196, с. 144], технологія – «комплекс, що складається із запланованих результатів; засобів оцінки для коригування та вибору оптимальних методів,

прийомів навчання для конкретної ситуації; розробленого вчителем на цій основі набору моделей навчання» [158, с. 26], уважаємо ІН методом, що є активною взаємодією учасників освітнього процесу (викладач – студент, студент – студент) й дає змогу побудувати між ними партнерські стосунки; забезпечує високий рівень засвоєння знань і розвиток пізнавальних можливостей тих, хто навчається; сприяє глибокому аналізу інформації й демонструє шляхи творчого засвоєння її; навчає моделювати різноманітні навчальні ситуації й вести проектну діяльність. Стосовно виділення прийомів ІН, ми беззастережно приймаємо й підтримуємо думку О. Горошкіної, що в складі методу ІН не завжди можна виокремити їх. Однак метод ІН переходить у прийом, коли стає складником методу вправ, спостереження над мовою тощо [37, с. 8].

Поділяємо думку В. Редька, що ІН має на меті організувати навчальну діяльність кожного студента максимально продуктивно, підвищуючи пізнавальну активність відповідно до мети навчання й ситуацій спілкування за допомогою відповідного мовного й мовленнєвого матеріалу [163, с. 171]. У процесі такої комунікативної взаємодії студенти вчать критично мислити, в них розвиваються вміння й навички формулювати власну думку, будувати висловлювання й виголошувати його, доводячи й аргументуючи власний погляд, що це забезпечує їхню готовність до спілкування з учнями.

Урахування можливостей ІН та його впровадження в освітній процес має суттєві переваги: полегшення процесу засвоєння нового матеріалу, розвиток вміння його аналізувати; пробудження інтересу до нестандартної організації освітньої діяльності; активізація мислительної і творчої праці, підвищення рівня запам'ятовування інформації; формування умінь спілкуватися в колективі; налагодження комунікативної готовності до роботи в студентській групі й розвиток мовленнєво-комунікативних умінь; закріплення навичок формулювати власну думку й правильно її висловлювати, а також поважати думку іншого; погодження та прийняття етикетних вимог до спільної діяльності; пробудження високої відповідальності за результат роботи в групі;

окреслення конструктивних шляхів розв'язання проблем, формування навичок здійснення проектної діяльності, СРС тощо [45; 115]. Л. Пироженко, О. Пометун репрезентують чотири групи ІН: кооперативне навчання (робота в парах, трійках, робота в малих групах, коло ідей, два – чотири – всі разом, карусель тощо); колективно-групове навчання (мікрофон, незакінчені речення, навчаючись – учусь, мозковий штурм, дерево рішень, ажурна пилка та ін.); ситуативне моделювання (імітаційні ігри, рольові ігри, драматизація, судові слухання, громадське слухання та ін.); опрацювання дискусійних завдань (дискусія, метод ПРЕС), «займи позицію», шкала думок, оцінювальна дискусія та інші) [158, с. 49]. С. Сисоєва пропонує поділ інтерактивних методів на дві групи: перша – технології розвитку здатності до аналітичної діяльності, кейс-метод, технології проблемного навчання, діалогові технології, метод проектів, методи стимулювання творчої активності, творчі ситуації, навчально-творчі задачі); друга – навчання у співробітництві, навчання в малих групах, навчальний тренінг, метод мозкової атаки, метод дельфі, ігровий метод [192, с. 10-11]. Отже, особливість ІН полягає в тому, що воно забезпечує готовність студента до виконання практичних завдань у реальному житті, тобто до педагогічної практики, а в майбутньому до роботи в школі, розвиток творчого мислення, вибір креативних шляхів розв'язання навчальних ситуацій, оволодіння новими видами діяльності й опанування мовою та мовленням на належному рівні, а отже, формування ЛК майбутніх учителів української мови.

До інноваційних методів навчання вчені (З. Бакум [6], О. Горошкіна [36; 37], О. Дженджеро [45], І. Дроздова [56], О. Кучерук [96], Л. Пироженко [157], Є. Полат [156], О. Пометун [157], В. Редько [163], Т. Сердюк [190], Т. Симоненко [191], Н. Остапенко [138] та ін.) уналежнюють: неімітаційні методи навчання (дискусії, екскурсії), імітаційні неігрові (аналіз конкретних ситуацій, розв'язання виробничих завдань, розбір документації, дії за інструкцією), імітаційні ігрові – інноваційні (ділові ігри, рольові ігри, ігрове проектування) [162, с. 132]. Науковці визначають їх відповідно до певних критеріїв: за кількістю учасників, за ігровою методикою й видом ігрового

середовища, відповідно до психолого-педагогічної структури творчої навчальної діяльності та ін. Зваживши на такі студіювання, в процесі створення методичної системи формування ЛК студента виокремлюємо такі інноваційні методи: *ігрові методи*, до яких уналежнюємо: ділову, рольову, імітаційну (симуляція), організаційну ігри, метод кейсу, творче навчання (творча ситуація); *метод проектів*.

Ігрові методи в педагогіці й лінгводидактиці репрезентовано як форми «вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) певних ситуацій, смислів, станів» [35, с. 73], «де виробляються стосунки між людьми» [222, с. 13], відтворено засвоєний суспільний досвід на основі моделювання реальності. Ігрова діяльність студента – це складне утворення, багатогранне й багатofункційне у своїй суті й будові, що спрямоване на актуалізацію знань із мовознавчих дисциплін, передавання набутого досвіду, розвиток творчого мислення й специфічних лінгвістичних задатків, тісну співпрацю з однокурсниками й викладачами.

Ділову гру (ділову навчальну гру) (далі ДГ – Л. Р.) визначаємо як цілеспрямовану організацію навчально-ігрової взаємодії викладача й студентів у процесі моделювання реальної дійсності в спеціально створеній проблемній ситуації, під час якої відбувається аналіз різноманітних думок, переконань, доведення гіпотез або спростування їх, що призводить до появи нових знань, формування вмінь і навичок [171, с. 155]. Нам імponує думка Н. Остапенко, яка наголошує, що «навчальний процес, побудований на використанні принципу рольової перспективи, надає можливість студентам виявити свою самостійність, творчі здібності, ініціативність, розкриває здатність актуалізувати здобуті знання з різних лінгвістичних та лінгвометодичних дисциплін» [138, с. 55]. Н. Щербань переконує, що «у процесі ділової гри на професійному рівні відбувається діалог, зіткнення різних думок та позицій, взаємна критика гіпотез і пропозицій, їх обґрунтування та зміцнення, що сприяє набуттю нових знань, уявлень, досвіду розв'язання педагогічних завдань і

психолого-педагогічних ситуацій» [220, с. 30]. Отже, ДГ активізує навчальну діяльність студента в тісній співпраці з викладачем, спрямовує на ефективний пошук оптимальних шляхів розв'язання навчальних завдань і формує ЛК у процесі засвоєння мовознавчих дисциплін. Урахування її можливостей сприяє насиченню структури заняття елементами моделювання мовленнєвих ситуацій, допомагає швидкій і ефективній перевірці якості засвоєння інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін та виконанню СРС, повною мірою розвиває креативність студента і його внутрішній потенціал завдяки виконанню певної ролі.

Поряд із ДГ сьогодні широке використання мають *імітаційні ігри* (далі ІМГ – *Л. Р*). Як зазначає О. Пометун, ІМГ – це «процедури з виконанням певних простих відомих дій, що відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності» [158, с. 56–57] (нарада у школі, батьківські збори, розмова з керівництвом школи та ін.). Мета ІМГ – закріплення здобутих теоретичних знань на практиці, акцентуація уваги на терміні чи понятті, яке засвоює студент. Учасники імітації повинні відреагувати на запропоновану викладачем ситуацію й діяти чітко за інструкцією, а в подальшому обговорити отриманий результат. Такі ігри, на нашу думку, розвивають творчу уяву студента, критичне мислення, сприяють розвиткові умінь колективно вирішувати поставлені завдання.

Більш складні ІМГ інколи називають симуляціями, або ситуативним моделюванням. *Симуляції* – «це створені викладачем ситуації, під час яких студенти копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, що існують у справжньому житті. Це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених (за законом або за традиціями) відомих ролей та кроків, що повинні здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слухання, збори, асамблеї, засідання комісій, дебати тощо» [Там само, с. 56–57]. Вони сприяють глибокому розумінню проблеми, а основне призначення їх – проілюструвати швидкість і правильність прийняття важливих

для суспільства (ЗВО, групи, студента) рішень, які в реальному часі можуть тривати роками.

Відпрацюванню конкретних операцій допомагають *операційні (операційно-рольові) ігри*, що передбачають виконання дій, які є підґрунтям професійної діяльності студента. Однак результати прийнятих рішень відбито в моделі, а не в реальній ситуації, що дає змогу помилятися, виправляти власні судження й дії з метою закріплення стійких умінь і навичок. В. Нагаєв виділяє також: *проблемно-орієнтовані (методологічні) ігри* (визначення проблем і шляхів розв'язання їх); *атестаційні ділові ігри* (визначення компетентності працівника); *навчальні рольові ігри* (засвоєння методів і прийомів) [117, с. 114-115]. Такі ігри, як переконує практика, доцільно впроваджувати на заняттях із мовознавчих дисциплін, оскільки вони сприяють трансформації лінгвістичних знань у практичні вміння й навички, накопиченню педагогічного досвіду, відпрацюванню шляхів викладення матеріалу в школі.

До операційної гри (з елементами атестаційної ДГ) уналежнюємо *синанон-метод*, який упроваджено з використанням «гарячого стільця». Учасника, який знаходиться на «гарячому стільці», опитують одногрупники за конкретною навчальною темою (тобто розв'язується завдання поглиблення й систематизації теоретичних знань), прагнучи поставити якомога більше питань із теми, зокрема додаткових, що не передбачені в розгляді лекційного заняття, тобто «вдарити» по найболючіших місцях. Під час гри одночасно розвивається емоційне врівноваження, толерантність, відбувається вдосконалення рис характеру, вольових якостей [202, с. 318–319]. Такий метод доцільно застосовувати на всіх курсах під час викладання мовознавчих дисциплін, оскільки він навчає студента швидко реагувати на поставлені питання, вимагає гречного спілкування, взаємоввічливості й взаємодопомоги.

Усе більшої популярності в сучасній лінгводидактиці набирає *метод кейсу* – «ефективний імітаційний неігровий метод інтерактивного навчання, колективний розгляд реальної ситуації, коли існує потреба розв'язання однієї або декількох проблем і при цьому може існувати багато рішень» [215, с. 52].

Він сприяє реалізації низки завдань: аналіз нової інформації, вміння працювати з додатковою літературою, вдосконалення навичок спілкування, виховання відповідальності за виконану роботу, налагодження тісних дружніх зв'язків у колективі. Важливим етапом в організації кейсів є аналіз студентської групи, визначення лідерів, готовність до навчання, з'ясування структури заняття (вибір форм, методів, засобів навчання). Перед застосуванням технології кейсів викладач проводить попереднє підготовлення: розробляє перелік питань, завдань для СРС, контрольних питань, укладає список рекомендованої літератури тощо [115, 226]. На нашу думку, впровадження цього методу дає можливість більш глибоко засвоїти складні професійно важливі мовознавчі проблеми в дружній невимушеній атмосфері, отримавши додаткову інформацію й поєднавши теорію з практикою; закласти підвалини для перевірки теорій, ідей, закономірностей; набути досвіду; скорегувати власні помилки.

Наближенню навчальної діяльності до природних умов спілкування в конкретних життєвих ситуаціях, формуванню вмінь орієнтуватися в них, добирати мовні засоби, що відповідають особливостям мовної ситуації (навіщо, кому, в яких умовах і що має бути сказано) сприяють *творчі завдання* [202], які спрямовані на підвищення рівня культури мовного спілкування, дають змогу дотримуватися мовних й етичних норм, правил мовної поведінки. Використання їх спонукає студента сформулювати задум майбутнього висловлювання, проаналізувати зібраний матеріал, спланувати хід висловлювання, дібрати мовні засоби. Уважаємо найбільш позитивним в упровадженні цих завдань є досягнення комунікативної мети, розуміння того, що кожне повідомлення (й усне, й писемне) впливає на слухача (читача) й виробляє вміння бездоганного користування мовленням у різноманітних ситуаціях, що відіграє важливу роль у формуванні ЛК у процесі засвоєння мовознавчих дисциплін.

Моделювання природних умов навчання та їх реалізація відбувається завдяки застосуванню методу проектів. Як переконливо доводять науковці

(З. Бакум [6], Н. Голуб [33], О. Горошкіна [37], І. Дроздова [56], В. Ницета [122], Є. Полат [156], Н. Солодюк [19] та ін.), проектна діяльність здатна спрямувати навчальний процес на особистісно зорієнтоване навчання, під час якого студент матиме можливість усебічно розкрити власний творчий потенціал, розвинути вміння вести пошук, робити висновки, виявляти самостійність і креативність у розв'язанні порушених проблем, координувати й корегувати свою діяльність [69; 225; 227]. У результаті його впровадження відбувається стимулювання зацікавлення майбутніх учителів української мови до засвоєння мовознавчих дисциплін, а отримані теоретичні знання переносяться в координати формування практичних навичок на основі створення педагогічних ситуацій, що максимально наближені до реальних.

О. Горошкіна вважає, що проекти сприяють розвиткові учнів і спрямовані на здобуття тих знань, що будуть необхідні їм у житті [36]. Цю думку підтверджує І. Дроздова, переконуючи в ефективності ведення пошукової, дослідницької й креативної діяльності студентів [56, с. 236]. Н. Голуб доводить, що проектна діяльність визначається «спроможністю формувати важливі вміння, що є складниками багатьох ключових компетентностей» [33, с. 16]. Підтримуючи думки вчених, констатуємо той факт, що проектування забезпечує створення професійно зорієнтованого середовища, максимально наближеного до природного, сприяє виробленню навички впевненості в обраному шляху; активно розвиває дослідницькі вміння й стимулює навчальну діяльність студентів, дає можливість накопичити теоретичний і практичний матеріал для подальшого фахового становлення й зростання [174, с. 157].

Повністю погоджуємося з думкою З. Бакум, що участь у різноманітних проектах має як для самого ЗВО, так і для майбутніх фахівців безліч переваг, оскільки для розв'язання поставлених завдань для студента створено максимально наближені до дійсності умови; відбувається інтегрування навчальної діяльності до вимог міжнародних стандартів і відповідно зростає престиж ЗВО, його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг; здійснено тісний узаємозв'язок теоретичних умінь і практичних навичок

завдяки безперервному отриманню нових знань, підвищенню кваліфікації й обміну знаннями з іншими студентами, які беруть участь у проектах; запропоновано вільний доступ до інформаційних ресурсів; відкрито можливості отримати перший досвід на базі школи й розпочати власний кар'єрний зріст, відповідно налагоджено тісну співпрацю між ЗВО й роботодавцями; отримано кваліфіковані поради від наукової еліти ЗВО [6, с. 417-418]. Майбутні вчителі української мови активно застосовують отримані знання з мовознавчих дисциплін, самостійно збагачуючи їх у процесі виконання завдань проекту. Назріває потреба скористатися й прищепленими з першого року навчання дослідницькими вміннями, бо наразі велике значення має опрацювання додаткової літератури з теми, вибудовування гіпотези, вміння робити узагальнювальні висновки.

У педагогічній науці *за діяльністю, що домінує*, виокремлено дослідницькі, творчі, рольові, інформаційні, прикладні, практично-організаційні проекти [128, с. 79-80]. В основі *дослідницьких* лежить наукова діяльність студента, починаючи від вибору теми, визначення завдань і плану й до висунення гіпотези, доведення чи спростування її; *творчі* – це презентація нетрадиційних інноваційних підходів до розв'язання проблеми; *рольові* втілюються шляхом виконання певних ролей; *інформаційні* – активний збір інформації з подальшим аналізом її й адаптацією до аудиторії; *прикладні* передбачають укладання словників, методичних рекомендацій із графічним супроводом; *практично-організаційні* спрямовані на вироблення ефективних програм дій, укладання пам'ятки тощо. Уважаємо, що між окресленими видами немає чіткої межі, а тому вони можуть узаємодоповнюватися, ставати частиною один одного. Наприклад, доцільно поєднувати творчий та ігровий проекти, інформаційний із дослідницьким чи практично-організаційним тощо. *За часом виконання* [39, с. 5] проекти поділяються на: а) короткочасні (підготовлення невеликої презентації за темою заняття: «Грамматика української мови в персоналіях», «Особливості індійського мовознавства», «Історія створення письма в слов'ян» та ін.); б) довгострокові проекти (студенти планують

вивчення певної мовної теми для учнів відповідного класу: аналіз чинної програми й підручника, розроблення календарно-тематичного планування, складання циклу планів-конспектів уроків із застосуванням інтерактивних технологій; добирання засобів навчання й тестових завдань із метою перевірки засвоєного матеріалу). *За кількістю предметів*, залучених до створення проекту, він може бути монопредметним і міжпредметним, що становить інтеграцію мовознавчих дисциплін [197, с. 211]. Така класифікація проектів дає можливість розглянути їх різнобічно, в синтезі як навчальної, так і дослідницької творчої та іншої діяльності, що допомагає розробити завдання, спрямовані на формування ЛК студента, розвиток його професійного становлення й креативності.

Презентація проекту – результат особистісних досягнень майбутніх учителів української мови в дослідженні інноваційних процесів у лінгвістичній науці, підсумки їхніх методичних напрацювань (виготовлені засоби навчання, конспекти уроків із мови, наукові статті тощо).

Нам імпонує думка Н. Голуб щодо складників проектів, до яких вона відносить «п'ять П»: 1) проблема; 2) планування; 3) пошук; 4) продукт; 5) презентація», додаючи ще 6) портфоліо [33, с. 18], які охоплюють увесь процес розроблення, підготовки, упровадження проекту, перевірки рівня сформованості ЛК із мовознавчих дисциплін. На етапі визначення проблеми відбувається вибір теми проекту, що пропонує як викладач, так і студенти з метою поглиблення знань з певних тем курсу, диференціювання процесу навчання. Планування передбачає анонсування рекомендованої літератури, моделювання кінцевих результатів. Виконання завдань – процес пошуку, що має на меті збирання інформації, глибокий аналіз її, висунення гіпотези, доведення її та формулювання висновків. Як правило, проект охоплює коло питань, що виходить за межі інформаційного обсягу дисципліни. Продуктом є звітний матеріал.

Повністю погоджуємося з думкою В. Нищети про важливість етапу оцінювання рівня виконання проекту. Науковець вважає, що доцільно

враховувати: а) актуальність і практичну значимість розробок; б) аналіз ефективності добору методів дослідження; в) рівень колективної співпраці й сумісного розв'язання проблем; г) культуромовний показник майбутнього фахівця; д) вміння аргументувати власну думку, доводити висунуті гіпотези й позицію [122, с. 14-15]. Вважаємо, що необхідно також зважати на наявність й ефективність сучасного ІКТ-супроводу й окреслення перспектив використання таких матеріалів у майбутній професійній діяльності.

Організація й проведення проекту підпорядковані низці вимог [61, с. 82]: проект є творчою ініціативою студента, а тему може запропонувати й викладач; проект є вагомим як для самих студентів, так і для їхнього оточення (однокурсники, студенти різних факультетів, викладачі мовознавчих дисциплін, учителі, працівники бібліотеки та ін.); проект має дослідницький характер, тому необхідно чітко визначити апарат дослідження, обґрунтувавши його; проект проникнутий навчальною метою глибокого засвоєння мовознавчих дисциплін; проект чітко спланований і вибудований у тісній співпраці викладача й студента; проект реально враховує можливості студента.

Своєрідною особливістю проекту є те, що він «вимагає від викладача сформованості стратегічних організаторських умінь, (...) а тактика комунікативної діяльності студента набуває ознак самостійності, планованості, передбачає вироблення вмінь узгоджувати окремі дії та процедури міжособистісної діяльності» [197, с. 210]. Оскільки студенти поставлені в жорсткі умови реальності, особливе значення має вміння спілкуватися в колективі, бути ввічливими й уважними до кожного члена проектної групи, вміти вислухати думку кожного й кваліфіковано ініціювати власну. Тільки така співпраця може дати бажаний високий результат. Також проект ефективно впливає на позитивний емоційний настрій студента, даючи змогу повною мірою розкрити йому власний потенціал, реалізуватися в колі однодумців, досягти успіху в поставленій меті й завданнях.

Отже, правильно обрані методи навчання сприяють досягненню мети підготовки майбутніх учителів української мови – сформованості їхньої ЛК,

скеровуючи освітній процес, роблячи його змістовним, продуктивним і цікавим.

Метод створюється й реалізується системою *прийомів*, добирання яких зумовлено змістом теми й специфікою конкретної мовознавчої дисципліни. Як переконливо доводить О. Копусь, «вибір методів і прийомів навчання мовознавчих дисциплін необхідно здійснювати в процесі підготовки до заняття, ураховуючи його дидактичну мету, характер змісту навчального матеріалу, рівень знань» [80, с. 304].

Аналіз науково-методичної літератури [146; 167], проведене дослідження дали змогу виокреслити систему специфічних прийомів відповідно до формування ФСК, ЛСК, ГСК, ПСК, ССК, подану в таблиці 3. 2.

Охарактеризовані прийоми навчання, поєднуючись один з одним, входять як компоненти в окремі методи, виконуючи певне дидактичне завдання.

Отже, одним із пріоритетних завдань створення методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови в процесі вивчення мовознавчих дисциплін є добір ефективних методів і прийомів навчання, що ґрунтується на таких чинниках: інформаційний обсяг навчальної дисципліни й особливості теми; час, відведений на засвоєння матеріалу; рівень підготовки групи; наявність інформаційних технологій і можливість застосування їх в освітньому процесі. Упровадження специфічних контент-методів (*контент-термін; контент-лінгвотеорія, контент-комунікація*) обґрунтовано СПП, що має на меті цілісне засвоєння мовознавчої теорії у внутрісистемних, міжсистемних і міжпредметних зв'язках, розвиток комунікативної здатності студента-філолога. Актуальними методами взаємодії викладача і студента в педагогіці й лінгводидактиці є інтерактивний та інноваційні, що ґрунтуються на активній узаємодії учасників освітнього процесу й здатні викликати інтерес до навчального матеріалу, формують готовність до вибору нестандартних шляхів його засвоєння у природних умовах, учать критично мислити, формулювати власну позицію.

**Специфічні прийоми в методичній системі формування
ЛК майбутніх учителів української мови**

Специфічні прийоми	
<i>ФСК</i>	Фонетичний (фонематичний, орфоепічний) розбір; спостереження й аналіз звукового складу мови; диференціювання звуків мови; спостереження й аналіз за артикуляцією звуків; виявлення структури складу, ритміки слова; спостереження над інтонаційним оформленням тексту
<i>ЛСК</i>	Лексико-семантичний, лексико-стилістичний, етимологічний аналіз; лексичний розбір слова; тлумачення значень слів; урахування термінологічної лексики; словникова робота
<i>ГСК</i>	Спостереження над структурою, семантикою значущих частин слова; з'ясування способу творення слів; виділення морфем у структурі слова; паралельне використання словотвірного і морфемного аналізу Граматичний розбір; порівняння граматичних категорій; порівняння за схожістю і відмінністю; заміни; зіставлення граматичних форм; граматичного питання. Морфологічний розбір слова; розмежування аналогічних слів, що належать до різних частин мови; спостереження над функціонуванням паралельних морфологічних форм. Синтаксичний розбір; складання, поширення, реконструювання й редагування речень; уведення та вилучення окремих компонентів речень
<i>ПСК</i>	Орфографічний і пунктуаційний розбір; розрізнення буквених і небуквених орфограм, пунктограм; робота з деформованим текстом; членування тексту
<i>ССК</i>	Визначення стилістичних особливостей тих чи тих мовних категорій; стилістичний експеримент; стилістичне редагування; конструювання тексту в певному стилі; стилістичний аналіз

3. 5. Ефективність застосування інформаційно-комунікаційного комплексу

Сучасна вища освіта висуває вимоги упровадження в систему підготовки випускників ЗВО ІКТ, які «спрощують доступ громадян до відомостей та даних, дозволяють здійснювати швидкі та ефективні кроки для вдосконалення виробництва, навчання, професійного та особистісного розвитку, зокрема розвитку системи освіти, потребують відповідного володіння необхідним рівнем компетентності у сфері ІКТ» [210, с. 7]. ІК-компетентність для вчителя філологічної спеціальності є потребою сучасних стрімких змін умов і потреб суспільства, що висунута як перед ЗВО України, так і у світовому вимірі, його постійне фахове зростання й удосконалення в ІК-просторі, активна участь в освітніх спільнотах і проектах, якісне поєднання ресурсів міжнародних програм і вітчизняного досвіду [Там само, с. 163-164], що в кінцевому результаті дає змогу зайняти достойне місце в системі освіти, адже для школи потрібен учитель, який досягнув акме-вершин педагогічної творчості, здатний до інноваційних перетворень і готовий до постійного підвищення власного фахового рівня за допомогою засобів усережжя.

Дослідження питань упровадження в навчальний процес ЗВО ІКТ виявило, що з'ясування теоретичних положень і розроблення практичних засад використання електронних ресурсів, наповнення ними комп'ютерно-орієнтованого середовища, сприяння нарощенню можливостей реалізації доступу викладача й студента до ресурсів електронного середовища, повсякденне послуговування його засобами в процесі розв'язання навчальних завдань є нагальною проблемою сучасної педагогіки й лінгводидактики. Зокрема її аналіз знаходимо в розвідках В. Бикова [13], А. Гуржій [13], Н. Захарової [66], Л. Златів [70], С. Карамана [74], О. Кучерук [94], Г. Корицької [81], А. Нікітіної, [123; 124], О. Семенов [188], Л. Скуратівського [195], Ю. Шепетко [217], Т. Ясак [224] та ін.

Як зауважують В. Биков, А. Гуржій, модернізація всієї системи освіти безпосередньо залежить від ефективності впровадження ІКТ в освітній процес,

індивідуального поступу кожного студента й створення власного навчального середовища. При цьому інновації потрібно адаптувати до кожної окремо взятої особистості, враховуючи як традиційні, так і прогресивні форми, методи й прийоми, різноманітні інформаційні ресурси [13, с. 48-49]. На перевагах ІКТ наголошує І. Захарова, вбачаючи в них неабияку результативність і продуктивність шляхом залучення великої кількості мультимедійних засобів, інтенсивного накопичення різноманітної інформації, гнучкості й ефективної кооперації дій викладача й студента [66, с. 308-309]. Повністю погоджуємося з думкою В. Олексенка, що «за допомогою засобів сучасних інформаційних технологій студенти отримують вільний доступ до будь-яких необхідних для їхньої підготовки навчальних посібників, наукових праць, рекомендацій, статей, питань, завдань, тестів, а також мультимедійних файлів і засобів навчання» [131]. Нам імпонує думка Т. Ясак про важливість глибокого аналізу об'єктивності й доцільності комп'ютерних засобів. Науковець убачає їх застосування за умови переваги в освітньому процесі, коли повністю досягнуто освітню мету, стрижневою є роль викладача, а навчально-пізнавальну діяльність студента визначено різноманітними видами [224, с. 38]. М. Жалдак підкреслює, що доцільне застосування ІКТ сприяє розвитку наочно-образного мислення, мимовільної й довільної уваги на етапі сприйняття нового матеріалу; активізує навчально-пізнавальну діяльність; репрезентує тісний зв'язок теорії з практикою; забезпечує ефективне демонстрування явищ, що не можна спостерігати в аудиторії; систематизує і класифікує явища за допомогою схем і таблиць; формує стійку мотивацію до навчання; дає можливість швидко оцінити якість засвоєного матеріалу [193, с. 58]. Погоджуємося з такими думками науковців, стверджуючи, що впровадження ІКТ у сучасний освітній простір є актуальним і беззаперечним. Вони здатні активізувати й візуалізувати освітній процес, роблячи його доступним завдяки хмарним технологіям, блогам, YouTube, Facebook, Twitter, Google та ін.

Зважаємо на думку О. Семеног про важливість упровадження в процес мовно-професійної підготовки майбутніх учителів української мови

комп'ютерного навчально-методичного комплексу, який є цілісною системою «інформаційного забезпечення взаємопов'язаних складників професійної підготовки – навчально-пізнавальної, науково-дослідної діяльності, комплексу практик – на засадах культурознавчого, особистісно-, компетентісно зорієнтованих підходів, удосконаленні насамперед інформаційної та дослідницької компетенцій студентів-філологів» [188, с. 217-218]. Науковець пропонує створення Web-сторінок курсів, Web-посібників, презентацій, електронного словника тощо. Такі ж погляди висловлює Н. Волкова, звертаючи увагу на особливості використання електронних підручників; програмно-методичних засобів (навчальних, контролюючих, імітаційно-моделювальних, інструментальних, програмно-педагогічних, програмно-методичних комплексів) та навчально-методичних засобів (посібників, нормативно-технічної документації, організаційно-інструктивних матеріалів тощо) [28, с 308]. Г. Корицька наголошує на особливості навчання мови в умовах електронної лінгводидактики, що спрямована на наповнення змісту освіти «новими методами, засобами навчання, які б осучаснили освітній процес, підвищили його продуктивність, сприяли б удосконаленню самої лінгводидактики як науки» [81, с. 15]. Погляди вчених переконують, що система пропонованих ІКТ допомагає створити таке освітнє середовище, яке б оптимізувало процес навчання, сприяло його результативності, допомогло підвищити ефективність сприйняття інформації шляхом інтеграції мовознавчих предметів, забезпечило збільшення частки СРС, розвивало НДДС майбутніх учителів української мови.

Аналіз наукової літератури свідчить, що одне з чільних місць серед ІКТ науковці відводять електронному підручнику (далі ЕП – *Л. Р.*), що резентований як друкованими (підручник, навчально-методичний посібник (рекомендації), так і технічними (аудіо- та відеозаписи, кінофільми, медіатексти, презентації) складниками, поданими на рис. 3. 5.

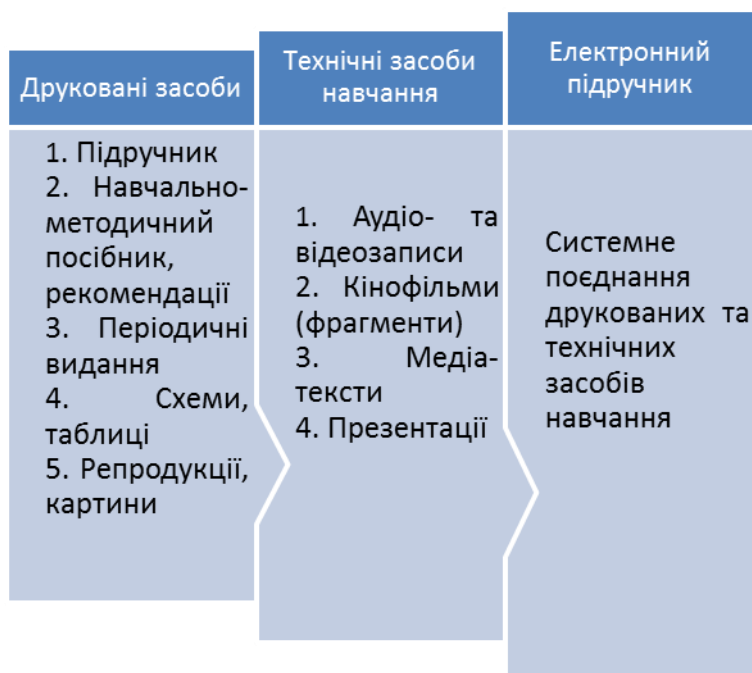


Рис. 3. 5. Складники ЕП

ЕП – це технологізація «особистісно орієнтованого освітнього процесу, що передбачає новітній підхід в конструюванні та репрезентації навчальних текстів, дидактичного матеріалу, створення якісно нових форм контролю за процесом розвитку мовно-комунікативної компетенції студентів-філологів у період навчання» [74], будучи, за Ю. Шепетко, мультимедійним засобом навчання «нового покоління, що містить систематизовану інформацію з дисципліни відповідно до навчальної програми з урахуванням сучасного професійного спрямування курсу, побудований на загальнодидактичних, лінгводидактичних та специфічних принципах навчання української мови і спрямований на формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної компетентностей студентів» [217, с. 17]. На нашу думку, ЕП у сучасному освітньому просторі є незамінним засобом навчання, до складу якого входять навчальні компоненти, що містять систематизовану наукову інформацію з мовознавчих дисциплін. Він забезпечує активність студента в отриманні нових знань за допомогою інформації, яка представлена текстовим, графічним, музичним, відео- та фото- й іншим матеріалом; пропонує практичні

завдання й методичні коментарі до виконання їх; є засобом перевірки отриманих знань.

ЕП має багато переваг порівняно з іншими засобами навчання, до яких Л. Скуратівський уналежнює: можливість розміщення в ньому навчальної інформації в кількісному та якісному відношеннях, оскільки він має можливість охопити більший за обсягом теоретичний матеріал і практичні завдання відповідно до рівня мовної й мовленнєвої компетентностей студентів, швидкості опрацювання навчального матеріалу й індивідуальних особливостей кожного окремого здобувача вищої освіти; забезпечення постійного повторення вивченої інформації на попередніх курсах; презентації різних типів словників (тлумачний, фразеологічний, орфографічний, орфоепічний, словники лексичних і фразеологічних синонімів та антонімів). Науковець наголошує на активному використанні не тільки текстового матеріалу, а й таблиць, схем, алгоритмів, що сприятиме кращому опрацюванню й запам'ятовуванню [195, с. 7-8]. На відміну від друкованого підручника, на думку Д. Григорович, А. Романова, В. Горощова, матеріали в ЕП можуть бути швидко змінені, а в кінці кожної теми запропоновано тестові завдання для контролю й самоконтролю. Водночас діалог студента з ЕП носить пасивний, детермінований характер (уведення питання – введення відповіді) [165, с. 7].

На нашу думку, провідною функцією ЕП є інформативна: різноманітна форма репрезентації значного обсягу матеріалу, лексикографічних, довідкових джерел; можливість використання різних способів збереження й опрацювання навчального матеріалу, що дають змогу покращити сприйняття отриманої інформації. Рівень якості наочного подання матеріалу засобами мультимедіа значно підвищується, якщо використовуються тексти, аудіо-, відеозаписи або презентації. Своєрідною рисою ЕП є можливість постійного оновлення навчальної інформації [169, с. 432].

Визначені прерогативи ЕП над друкованими джерелами переконують у важливості максимального його використання в процесі формування ЛК майбутніх учителів української мови під час вивчення мовознавчих дисциплін.

ЕП дає змогу наситити інформаційний обсяг курсів додатковими науковими фактами, що не представлені в підручниках, створити банк практичних завдань із мовознавчих дисциплін, урахувавши їх узаємозалежність й узаємозв'язок.

За схемою викладу матеріалу в ЕП М. Фіцула розрізняє такі його типи: текстовий підручник; гіпертекстовий (виклад у формі «дерева»); довідковий (виклад матеріалу у вигляді довідника); ігровий (виклад матеріалу у вигляді ділової гри). Навчальний матеріал в ЕП представлено або статистично (змінюється під впливом управлінських команд студента), або динамічно (змінюється під впливом програмного налаштування); може бути одноколіровим і багатокольоровим, без звукової підтримки, або з нею [209, с. 103]. Повністю погоджуємося з думкою І. Захарової про особливу популярність ЕП, які побудовані на гіпертекстовій основі [66, с. 30], що дає змогу звертатися до гіперпосилань, представленими у вигляді малюнка або специфічно виділеного слова, які супроводжуються звуковим, відео- й медіасупроводом навчальної інформації [Там само, с. 30]. Визначені переваги ЕП розширюють необхідний обсяг інформаційного потоку; дають змогу повертатися до вже вивченого, не залишаючи попередньої сторінки; дозволяють прослуховувати аудіозаписи й переглядати медіа- й відеосюжети, відповідно до навчальної теми, цим самим полегшуючи сприйняття навчального матеріалу. У методичній системі формування ЛК майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін ЕП повинен виконувати й роль засобу встановлення інтегративних зв'язків.

Цілком погоджуємося з дослідженнями Н. Семенів, яка наголошує на необмеженій кількості різноманітних вправ (стилістичного, трансформаційного, експериментального, конструктивного характеру) й завдань «з елементами цікавості, з культури мовлення, що більш повно задовольнятиме пізнавальні можливості та потреби учнів, ефективніше розвиватиме мовні й загальнонавчальні вміння, пізнавальний інтерес, а тому й інтерес до самостійної роботи над удосконаленням власного мислення, культури власного мовлення», що можна запропонувати й розмістити в ЕП

[185, с. 4]. Такі ж думки висловлює і Л. Скуратівський, звертаючи увагу, що ЕП «розкриває нові можливості щодо підвищення грамотності в процесі систематичного використання інформаційних технологій» [195, с. 9], оскільки передбачає окремі модулі для перевірки грамотності студента, які запропоновано у двох варіантах: а) у межах шкільної програми; б) повному академічному, створюючи необхідні умови для досконалого опанування правописними нормами всіма, хто цього бажає [Там само, с. 9]. ЕП є засобом формування практичних умінь і навичок у вигляді питань, вправ і завдань для тестового контролю; враховує інтегративні й системні зв'язки мовознавчих курсів; спосіб урізноманітнення освітнього процесу; забезпечує послідовність, наступність і систематичність засвоєння знань під час індивідуальної чи групової роботи; адаптує навчальний матеріал відповідно до рівня підготовки студента (групи), враховуючи індивідуальні та психологічні особливості; дає змогу користуватися покликаннями на додаткові джерела (словники, методичні посібники й рекомендації тощо), забезпечує високий рівень наочності (аудіо- та відеоматеріали, схеми, таблиці, алгоритми).

Перспективи з використання ІКТ на аудиторних заняттях відкриває інтерактивна дошка (SMART Board), яка дає змогу викладачеві супроводжувати лекційний і практичний курс дисципліни відеоматеріалами (фрагменти телепередач, кінофільмів, мультфільмів); звукозаписами (магнітофонні записи); мультимедіа-матеріалами, статистичними зображеннями (схеми, таблиці, елементи електронних підручників) тощо.

Стрімкий розвиток ІКТ робить виклик сучасним ЗВО, спрямовуючи їх на переорієнтацію до SMART-освіти, що наразі відповідає потребам суспільства в компетентному фахівцеві. На думку М. Соснової, парадигма Smart-освіти легко керована й забезпечує швидкість і нескладність у налаштуванні відповідно до запитів слухача, сприяє активному обміну досвідом й ідеями [199]. При цьому викладач управляє процесом навчання, спрямовує студента на пошук, аналіз інформації в інтерактивному освітньому середовищі. Smart-освіта дає змогу здобувачеві вищої освіти брати активну участь в інтернет-конференціях,

прослуховувати відеолекції, відеокурси, записувати й поширювати власні відеоматеріали, репрезентувати наукові дослідження.

У світовій практиці, за дослідженнями О. Семеніхіної, SMART-освіту визначають такі тенденції: прерогативна роль дистанційного навчання (далі ДН – *Л. Р.*); персоналізація освітнього процесу; гейміфікація як упровадження ігрових технологій; насичення інтерактивними підручниками, що підтримуються мультимедійними технологіями; навчання з використанням відеоігр [186], зважання на які допоможе зацікавити студента, захопити навчальним матеріалом, спонукає до творчого розв'язання завдань, самостійного засвоєння інформаційного обсягу дисциплін, здійснення НДДС, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом учителів, що є обов'язковим складником практичної підготовки.

Отже, ефективне упровадження ІКТ у поєднанні з традиційними засобами спроможне оптимізувати освітній процес у ЗВО, забезпечити індивідуально-особистісний і диференційний підходи до підготовки студентів, підвищити роль самоосвіти, розширити світогляд суб'єктів навчання у зв'язку з неперервним розвитком суспільства у всій його багатогранності, піднести на новий рівень НДДС діяльність, тим самим формуючи ЛК майбутніх учителів української мови з мовознавчих дисциплін, а також гарантувати отримання швидкої зворотної реакції й об'єктивне оцінювання досягнень студента, спрямовуючи весь освітній процес до SMART-освіти.

Висновки до розділу 3

Проведене дослідження дало змогу обґрунтувати поняття «підхід», який визначено як інтегративно-системну архітектоніку лінгвістичної теорії, лінгводидактики, здобуття практичних навичок й основ наукової діяльності, базисом якого є принципи, методи, прийоми, засоби і форми навчання відповідно до конкретних освітніх цілей формування ЛК майбутніх учителів української мови в процесі вивчення мовознавчих дисциплін. В основу створюваної методичної системи покладено загальнодидактичні,

лінгводидактичні, зокрема КП, ККП, ФСП і ТП підходи, а провідним визначено СПП, в основі якого – точно вибудований порядок вивчення мовознавчих курсів, безперервний перехід від одного мовного рівня до іншого, забезпечення логічного зв'язку між ними, визначення нового матеріалу в структурі інформаційного обсягу дисципліни.

На основі аналізу лінгводидактичної літератури виокремлено специфічні закономірності навчання: *відповідність лінгвістичної освіти соціальним запитам*, що дає підстави на перший план вивести проблему підготовки висококваліфікованого й конкурентоспроможного фахівця – вчителя української мови, який має стійку сформовану ЛК, а рівень його освіти відповідає соціальному замовленню суспільства; *системне засвоєння мовного матеріалу*, який сприяє опануванню мовним матеріалом у системі, що формує ЛК студента-філолога; *вивчення всіх рівнів української мови та мовознавчих дисциплін із перспекцією на активну МД*, що дасть змогу оволодіти різноманітним мовним засобам у власному мовленні й удосконалити вміння грамотно використовувати їх залежно від мети й ситуації спілкування, стилю й жанру, вправно користуватися професійною лексикою, що забезпечує високий рівень КК фахівця; *оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів і форм навчання*, що відповідає науково-технічному поступу суспільства, інтеграції вищої школи до європейського освітньо-інформаційного простору; *урахування національно-когнітивного потенціалу української мови як глибинного пізнання культури, звичаїв, традицій народу, який її створив*.

Доведено, що ефективність створюваної методичної системи залежить від урахування як *лінгводидактичних* (узаємозв'язок рівнів мови; історизм у вивченні мови; функційно-комунікативне спрямування у навчанні мови; взаємозв'язок у вивченні всіх стилів української мови; пріоритетне використання як дидактичного матеріалу до заняття художніх текстів; професійне спрямування навчального матеріалу), так і *специфічних принципів* навчання: принципу взаємозв'язку у вивченні мовознавчих дисциплін, що

реалізується шляхом засвоєння дисциплін у внутрішньопредметних і міжпредметних, зв'язках; принципу оперування лінгвістичною термінологією, який є елементом успішної підготовки майбутніх учителів української мови, оскільки професійно компетентний фахівець повинен знати мову фаху, який він отримує, глибоко й усвідомлено оперувати термінами, що є свідченням розуміння засвоєного навчального матеріалу; принципу компаративного аналізу мовних одиниць (початкова школа – основна школа – старша школа – ЗВО), що реалізується на заняттях із сучасної української літературної мови з метою підготовки майбутніх учителів української мови до практичної роботи в школі; принципу системного впровадження ІКТ, який забезпечить мобільне передавання навчальної інформації за допомогою електронних носіїв.

Дослідження дало змогу з'ясувати, що до основних *методів*, що реалізують репрезентовану методичну систему формування ЛК майбутніх учителів української мови, належать: метод бесіди, спостереження й аналіз мовних явищ і фактів, лінгвістичний експеримент, метод вправ, метод роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами, проблемний метод, а також специфічні *контент-методи*: контент-термін – різноаспектне тлумачення змісту лінгвістичного явища у компаративному аспекті; контент-лінгвотеорія – оволодіння інформаційним обсягом мовознавчих дисциплін у внутрісистемних, міжсистемних і міжпредметних зв'язках, контент-комунікація – обмін інформацією, в основі якої – чітка система комунікативних намірів і план співпраці студента з аудиторією.

Визначено ефективність упровадження інтерактивного й інноваційних (ділові (рольові, операційні) ігри, синанон-метод, метод кейсу, метод проєктів) методів навчання, що дають змогу активізувати освітній процес, сприяють глибокому засвоєнню інформаційного обсягу навчальних дисциплін, навчають моделювати ситуації, максимально наближені до реального життя, будувати й виголошувати власні висловлювання, доводити чи спростовувати їх, наводячи переконливі аргументи, вибудовувати проєктну діяльність. У процесі такої комунікативної взаємодії студенти навчаються критично мислити, в них

розвиваються вміння й навички формулювати власну думку, будувати висловлювання й виголошувати його, доводячи й аргументуючи власний погляд, а це забезпечує їхню готовність до спілкування з учнями.

Обґрунтовано, що інтенсивне впровадження ІКТ у сучасну систему освіти є одним із магістральних напрямів її входження до європейського освітнього простору. Вони здатні активізувати й унаочнити освітній процес, зробити його більш доступним завдяки хмарним технологіям, блогам, YouTube, Facebook, Twitter, Google та інше. Випускник ЗВО повинен вільно створювати й упроваджувати інформаційну продукцію, укладати електронні каталоги, підручники, організовувати ДН тощо.

Незамінним засобом навчання, до складу якого входять навчальні компоненти, що містять систематизовану наукову інформацію з мовознавчих дисциплін є ЕП, який забезпечує активність студента в отриманні нових знань за допомогою інформації, що представлена текстовим, графічним, музичним, відео- та фото- й іншим матеріалом; пропонує практичні завдання й методичні коментарі до їх виконання; є засобом перевірки отриманих знань.

Основні положення третього розділу відбито в таких авторських роботах: [166; 167; 168; 169; 170; 171; 172; 173; 174; 175; 176; 177; 178; 179; 180; 229; 230].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник. К.: Либідь, 1998. 560 с.
2. Англо-український словник: у 2 т. Близько 120 000 слів. / упор. М. І. Балла. К.: Освіта, 1996. Т.1. 752 с.
3. Бадер В. І. Функціонально-стилістичний підхід у формуванні культури мовлення студентів філологів. *Лінгвістичні студії*: зб. наук. праць / наук. ред. А. Загнітко. Донецьк: ДонНУ, 2009. Вип. 19. С. 297–301.

4. Бакум З. П. Модернізація методів навчання української мови. *Складні питання вузівського курсу української мови*: зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2002. С. 6–10
5. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: дис.. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет, Київ-Кривий Ріг, 2009. 447 с.
6. Бакум З. Проектні технології в підготовці вчителів-словесників. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. Філологічні студії*. Кривий Ріг, 2015. Вип. 13. С. 412–419.
7. Бакум З. Реалізація сучасних підходів навчання на етапі поглиблення та систематизації знань із фонетики української мови. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 4. С. 16–20.
8. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. К.: Видавничий центр «Академія», 2004. 334 с.
9. Беянин В. П. Психолінгвістика: учебник. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. 232 с.
10. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. К.: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посібник. 344 с.
11. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 5-6.
12. Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20%D0%91%D0%B5%D1%85.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
13. Биков В. Ю., Гуржій А. М. Сучасні інноваційні ІКТ-інструменти розвитку систем відкритої освіти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: зб. наук. праць у 5 т. К.: Педагогічна думка, 2012. Т. 4: Професійна освіта і освіта дорослих. 512 с.

14. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9772/1/10-35-1-PB%20%281%29.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
15. Білоусенко П. І., Явір В. В. Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови: посібник для вчителя. К.: Освіта, 1992. 128 с.
16. Біляєв О. М. Вправи в навчанні мови. *Українська мова і література в школі* 2004. № 6. С. 2–5.
17. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навчально-методичний посібник. К.: Генеза, 2005. 180 с.
18. Біляєв О. Спостереження над мовою як метод навчання. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 3. С. 2–5.
19. Біляєв О. Сучасний урок української мови: навч.-метод. посібник. К.: Радянська школа, 1981. 176 с.
20. Біскул В. С. Принципи та технології компетентнісного підходу до формування професійної кар'єрної студентської молоді. *Sociology*. 2016. № 5 (133). С. 61–67.
21. Бойкарова Л. Когнітивно-комунікативна методика навчання української мови. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 10. С. 231–235. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/gasuk_2013_10_60.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
22. Брушлинский А. В. Психология мышления: проблемное обучение. М.: Знание, 1983. 96 с.
23. Вашуленко М. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посіб. К.: Освіта, 2006. 268 с.
24. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусол. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
25. Верлань А. Ф., Тверезовська А. Ф. Дидактичні принципи в умовах традиційного й комп'ютерного навчання. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 3. С. 126–132.

26. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. 2-ге вид. К.: Центр учбової літератури, 2011. 384 с.
27. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. 500 с.
28. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. вид. 2-ге, перероб., доп. К.: Академвидав, 2007. 616 с. (Алма-матер).
29. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
30. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. К.: Вища школа, 1985. 360 с.
31. Гирич З. И. Формирование коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку: монография. Харьков: Издатель Иванченко И. С., 2016. 454 с.
32. Голуб Н. Б., Шелехова Г. Т., Ярмолюк А. В., Новосьолова В. І. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу. Київ, 2014. URL: <http://chito.in.ua/navchannya-ukrayinsekoyi-movi-uchniv-5-klasu-na-zasadah-kompet.html> (дата звернення: 22.06.2018).
33. Голуб Н. Метод проектів у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 8. С. 15–19.
34. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 3. С. 2–10.
35. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
36. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 362 с.

37. Горошкіна О. М. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 7–10.
38. Горошкіна О. М., Кузьмішина О. С., Мордовцева Н. В. та ін. Формування мовної особистості учня. Луганськ: СПД Резніков В. С., 2009. 304 с.
39. Горошкіна О. Оптимізація самостійної роботи студентів-філологів у процесі вивчення мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 10. С. 5.
40. Греб М. М. Використання дидактичного потенціалу проблемного підходу в процесі вивчення лексикології української мови у вищій школі. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2016. IV (44), Issue: 92. С. 21–25.
41. Гуцан Л. А. Компетентнісно спрямована освіта – сучасний орієнтир навчально-виховного процесу. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 2. С. 68–72.
42. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 22.06.2018).
43. Державна програма «Вчитель». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF> (дата звернення: 22.06.2018).
44. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 22.06.2018).
45. Дженджеро О. Дещо про переваги інтерактивного навчання в шкільній практиці. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 2. С. 8–10.
46. Дідук-Ступ'як Г. І. Дискурсно-текстологічний і прагматико-комунікативний аспекти лінгвометодичної інноваційної макротехнології «Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови» в основній школі. *Наукові записки Тернопільського національного*

педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка». 2014. № 2. С. 88–95.

47. Дідук-Ступ'як Г. Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови в основній школі. *Дивослово*. 2014. № 1. С. 2–6.
48. Донченко Т. Власне методичні принципи навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 2. С. 2–4.
49. Донченко Т. До проблеми методів навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 7. С. 2–5.
50. Донченко Т. Інтеграція системно-описового, функціонально-стилістичного і комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення української мови. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 2. С. 5–11.
51. Донченко Т. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. К.: Фондація ім. О. Ольжича. 1995. 251 с.
52. Донченко Т., Луценко В. Інтеграція системно-описового, функціонально-стилістичного і комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення української мови. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 2. С. 5–11.
53. Дороз В. Ф. Методика викладання української мови у вищій школі: навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 176 с.
54. Дороз В. Ф. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах: навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 386 с.
55. Дрогайцев О. І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови як педагогічна проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг: КДПІ, 2002. Вип. 4. С. 62–70.
56. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Х.: ХНАМГ, 2010. 320 с.
57. Дроздова І. П. Текстоцентричний підхід до розвитку професійного мовлення в навчанні студентів-нефілологів української мови за

- професійним спрямуванням. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_60/45.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
58. Дружененко Р. С. Національно-культурний текст – засіб формування мовленнєвих умінь і навичок учнів. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон: ХДУ, 2005. Випуск 39. С. 63–67.
59. Дружененко Р. С. Особливості роботи студентів-філологів над лінгвістичним аналізом етнотексту: семантичний і прагматичний аспекти. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2013. С. 44–51.
60. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи»*. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. Вип. 468. Педагогіка і психологія. С. 143–153.
61. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. Х.: Вид. група «Основа», 2009. 176 с. (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
62. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
63. Загвязинський В. И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982. 160 с.
64. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 22.06.2018).
65. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 22.06.2018).
66. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 192 с.

67. Захлюпана Н. М., Кочан І. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2002. 250 с.
68. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
69. Зимняя И. А. Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку. *Иностранные языки в школе*. 1991. № 3. С. 9–15.
70. Златів Л. М. Комп'ютерна лінгводидактика у викладанні мовознавчих дисциплін для студентів-філологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Психологія і педагогіка. 2014. Вип. 29. С. 116-120.
71. Златів Л. М. Наукові засади формування умінь і навичок текстосприйняття та текстотворення у студентів-філологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна. 2013. Вип. 40. С. 201–203.
72. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 8–10.
73. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. К.: Ленвіт, 2000. 272 с.
74. Караман С. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/philology/article/view/3790> (дата звернення: 22.06.2018).
75. Караман С. Сучасні підходи до лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя-словесника. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2296/1/Karaman_S_NW_GI.pdf (дата звернення: 22.06.2018).

76. Карпенко Ю. О. Вступ до мовознавства: підручник. 2-ге вид., стер. К.: ВЦ «Академія», 2009. 336 с. (Серія «Альма-матер»).
77. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід / укладачі: Л. Л. Антонюк, Н. В. Василькова, Д. О. Ільницький, І. В. Кулага, В. Є. Турчанінова. К.: КНАУ, 2016. URL: <http://lecture.in.ua/institut-vishoyi-osviti-kompetentnisnij-pidhid-u-vishij-osviti.html> (дата звернення 22.06.2018).
78. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи; Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
79. Концепція мовної освіти (12-річна школа). URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/ (дата звернення: 22.06.2018).
80. Копусь О.А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: монографія. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2012. 429 с.
81. Корицька Г. Особливості навчання української мови учнів в умовах розвитку електронної лінгводидактика. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 1. С. 14–17.
82. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. 304 с.
83. Кравчук О. М. Аналіз регіонального тексту – активний засіб національно-патріотичного виховання молоді. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. Луганськ, 2015. № 7 (296) жовтень. Ч. 2. С. 45–52.
84. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. К.: Знання, 2007. 447 с.
85. Кулик О. Пріоритетність текстоцентричного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі. *Теоретична і дидактична філологія*. Переяслав-Хмельницький: ФОП О. М. Лукашевич, 2013. Випуск 15. С. 38–48.

86. Кухарчук І. О. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису у мовній освіті вчителів української мови та літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2006. 20 с.
87. Кухарчук І. О. Текстоцентричний підхід до формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя-словесника. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/1674/1/Tekstotsentrychnyi%20pidkhid%20dо%20.pdf> (дата звернення: 22.06. 2018).
88. Кучеренко І. Інтегровані уроки як вид нестандартної організації форми навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 3. С. 10–14.
89. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в середній школі: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. 410 с.
90. Кучерук О. А. Когнітивна теорія навчання української мови як пріоритетний напрям шкільної лінгводидактики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*. 2014. Вип. 29. С. 15–20.
91. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.
92. Кучерук О. Методи навчання в системі понять сучасної лінгводидактика. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 10–14.
93. Кучерук О. Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 2 (112). С. 2–7.
94. Кучерук О. А. Педагогічні технології в лінгвометодичній підготовці вчителя-філолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 20 (30). Спец. вип. Актуалітети філологічної освіти та науки. С. 132–136.

95. Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник / за ред. В. І. Лозової. Харків: «ОВС», 2006. 96 с.
96. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
97. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. Методы обучения. *Дидактика средней школы* / под. ред. М. А. Данилова и М. И. Скаткина. М.: Просвещение, 1975. С. 146–184.
98. Лещенко Г. П. Сучасні комунікативно зорієнтовані підходи до викладання української мови в школі. URL: [file:///C:/Users/%D0%9B%D0%B8%D0%BB%D1%8F/Downloads/Ppog_2013_2_13%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/%D0%9B%D0%B8%D0%BB%D1%8F/Downloads/Ppog_2013_2_13%20(2).pdf) (дата звернення: 22.06.2018).
99. Лопушинський І. П., Маруніч І. І. Взаємопов'язане навчання рідної мови і літератури в школах нового типу: методичний посібник для вчителів / відпов. за випуск К. Ю. Голобородько. Херсон: Айпант, 1999. 100 с.
100. Лукач С. П. Бесіди на уроках мови: посібник для вчителя. К.: Рад. шк., 1990. 112 с.
101. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». М.: Просвещение, 1988. 240 с.
102. Максименко С. Д., Євтух М. Б., Цехмістер Я. В., Лазуренко О. О. Психологія та педагогіка: підручник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. 584 с.
103. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань: Видавець «Сочінський», 2012. 449 с.
104. Манакіна Н. Міжкультурна комунікація як навчальний предмет у підготовці журналістів. URL: http://ijimv.knukim.edu.ua/zbirnyk/1_1/manakina_n_m_mizhkulturna_komunikatsiya_yak_navchalnyu_predmet.pdf (дата звернення: 22.06. 2018).

105. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 168 с.
106. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: «Педагогика», 1975. 368 с.
107. Махмутов М. И. Современный урок. М.: Педагогика, 1985. 184 с.
108. Мацько Л. І. Текст як об'єкт лінгводидактики в аспекті проблем мовної освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси: Черкаський держ. ун-т імені Богдана Хмельницького. 2004. Вип. 54. С. 10–14.
109. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
110. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилїстика української мови: підручник / за заг. ред. Л. І. Мацько. 2-ге вид., випр. К.: Вища шк., 2005. 462 с.
111. Мельничайко В. Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі. *Мовознавство і школа*. К.: Наукова думка, 1981. С. 22–123.
112. Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. К.: Рад. школа. 1982. 216 с.
113. Меркотан Л. Й. Прецедентні тексти в системі інтертекстуальності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.02. Чернівці, 2016. 21 с.
114. Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. І. Потапенка. К.: Міленіум, 2006. 332 с.
115. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник для студентів філологічних факультетів університетів / колектив авторів за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.

116. Михайловская Г. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку: монография. К.: Изд. Центр ОАУКРНИИПСК, 1999. 208 с.
117. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
118. Нагрибельна І. А. Функціонально-стилістичний підхід до вивчення сполучників і часток у загальноосвітній середній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2003. 23 с.
119. Нагрибельна І. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: монографія. Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2016. 310 с.
120. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 22.06.2018).
121. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 22.06.2018).
122. Нищета В. А. Технологія життєтворчих проєктів на уроках української мови та літератури: навч. посібник. Х.: Основа, 2009. 153 с.
123. Нікітіна А. В. Інформаційні технології в методичній підготовці майбутнього вчителя словесника. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN5/08navmvs.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
124. Нікітіна А. В. Комп'ютерні засоби створення лінгводидактичного архіву майбутнього вчителя-словесника. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN8/09navamv.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
125. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс вчителя-словесника: монографія. К.: Ленвіт, 2013. 338 с.
126. Нікітіна А. В. Українська лінгвометодика для магістрантів: навчально-методичний посібник. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. 375 с.
127. Нікітіна А. Прецедентний текст як засіб національно-патріотичного виховання на уроках української мови. *Вісник Луганського національного*

університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). 2015. № 7 (296).
Ч. 2. С. 236–244.

128. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 224 с.
129. Овсієнко Л. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика (серія: педагогіка)*, 2017. № 2 (57). С. 82-87.
130. Овсієнко Л. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 46–48.
131. Олексенко В. П. Самостійна робота студентів як складова професійної підготовки майбутнього фахівця-філолога. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstreapdf> (дата звернення: 22.06.2018).
132. Оліяр М. Комунікативно-діяльнісний підхід як основа формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/1153.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
133. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. К.: Генеза, 2014. 368 с.
134. Омельчук С. Підхід до навчання як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*, 2013. № 2. С. 2–7
135. Остапенко Н. І. Компетентнісний підхід до навчання української мови та його складники. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 1. С. 51–53.

136. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ: монографія. Черкаси: вид. Чабаненко Ю. 2008. 330 с.
137. Остапенко Н. М., Симоненко Т. В., Руденко В. М. Технологія сучасного уроку рідної мови: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2001. 248 с. (Серія «Альма-матер»).
138. Остапенко Н. Особливості технології дидактичної гри у системі підготовки магістрів-філологів ВШ. *Українська мова та література в школі*. 2003. № 4. С. 55–58.
139. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.02. К., 1997. 45 с.
140. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1988. 479 с.
141. Пентилюк М. І. Інтегративний характер професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон: ХДУ, 2011. Випуск LVIII. Частина 2. С. 287–292.
142. Пентилюк М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 40. С. 157–162.
143. Пентилюк М. І. Когнітивна та комунікативна методика навчання мови в середній школі. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. статей*. К.: Ленвіт, 2011. С. 71-80.
144. Пентилюк М. І. Культуромовний аспект підготовки майбутнього вчителя-філолога в білінгвальному середовищі. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. статей*. К.: Ленвіт, 2011. С. 201–225.

145. Пентилюк М. І. Тексточентричний аспект формування риторичних умінь і навичок учнів. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: зб. статей. К.: Ленвіт, 2011. С. 96–108.
146. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навчальний посібник. К.: «Ленвіт», 2006. 134 с.
147. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 2. С. 3–5.
148. Пентилюк М. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1999. № 3. С. 8–10.
149. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 123–130.
150. Пентилюк М. Формування мовної особистості учня – важлива проблема лінгводидактики. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: зб. статей. К.: Ленвіт, 2011 С. 57-68.
151. Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 1. С. 15–20.
152. Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–9.
153. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. 2-ге вид. доп. та перероб. Миколаїв: «Іліон», 2006. 272 с.
154. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови: навчальний посібник. Х.: Основа, 1995. 240 с.
155. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.

156. Полат Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 3–10.
157. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С, 2004. 112 с.
158. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
159. Попова О. Когнітивно-комунікативний підхід до роботи над граматичними нормами української мови. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2012. № 1. С. 72–75.
160. Попович А. Достилістична підготовка майбутніх учителів української мови і літератури у вищій школі. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2\(35-36\)/pasuvs.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2(35-36)/pasuvs.PDF) (дата звернення: 22.06.2018).
161. Потапенко О. І., Кожуховська Л. П., Товкайло Т. І., Чубань Т. В. Лінгводидактика (курс лекцій): навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. К.: Міленіум, 2005. 402 с.
162. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посібник / за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. 2015. 250 с.
163. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія. К.: Генеза, 2012. 224 с.
164. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х.: Вид. група «Основа», 2008. 112 с.
165. Романов А. Н., Торощов В. С., Григорович Д. Б. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. 303 с.
166. Рускулис Л. Поиск новых подходов к обучению в процессе подготовки будущего учителя украинского языка. *«Веснік Магілёўскага дзяржаўнага*

університета імя А. А. Куляшова» Серія Психолога-педагогічна навукі: педагогіка, психологія: научно-метод. журнал. Могильов, 2016. № 1 (47). С. 91–98.

167. Рускуліс Л. Методика навчання української мови у схемах, таблицях, коментарях: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 112 с.
168. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін: монографія / за заг. ред. М. Пентиліук. Миколаїв: ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.
169. Рускуліс Л. Електронний підручник як ефективна інформаційна технологія у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. Вип. 38. С. 431–434.
170. Рускуліс Л. Закономірності навчання мови в методичній системі формування предметних компетентностей майбутніх учителів української мови. *П'яті Волошинські читання «Творча майстерність Ніли Волошиної у перспекції філологічного простору Нової української школи»: тези допов. Усеукраїнської науково-практ. конфер.* Миколаїв: МОІППО, 2017. С. 121–124.
171. Рускуліс Л. Застосування інтерактивних технологій у теоретико-методичній підготовці майбутнього вчителя української мови. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*: зб. наук. праць / за ред. проф. А. Л. Ситченка. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. Вип. 4 (51). С. 154–60.
172. Рускуліс Л. Методологічна сутність категорії «лінгвістична компетентність» у сучасному освітньому просторі. *Науковий вісник*

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. № 1 (60), лютий. С. 228–232.

173. Рускуліс Л. Принципи навчання в методичній системі підготовки майбутнього вчителя української мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 7 (71). С. 125–134.
174. Рускуліс Л. Проектні технології в методичній системі формування професійних компетентностей у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови: «Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої галузі в контексті міжнародного співробітництва України. *General aspects of innovation development of education in the context of international cooperation of Ukraine*»: матер. міжн. наук.-практ. конф. Миколаїв: МНАУ, 2017. С. 156–159.
175. Рускуліс Л. Роль текстоцентричного підходу у процесі підготовки вчителя української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2013. Вип. 63. С. 317–323.
176. Рускуліс Л. Роль функціонально-стилістичного аспекту навчання мови в лінгводидактичній підготовці майбутнього вчителя-словесника. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. № 22 (209), листопад. Ч. 1. С. 66–71.
177. Рускуліс Л. В. Урахування проблемності навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя української. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Будапешт, 2014. II (9), Issue 19. С. 115–119.
178. Рускуліс Л. Урахування специфічних принципів навчання в теоретико-методичній підготовці майбутнього вчителя української мови. «Молодь і ринок»: наук.-пед. журнал. Дрогобич: «ШВИДКОДРУК», 2014. № 9 (116) вересень. С. 64–68.

179. Рускуліс Л. Шляхи та умови використання диспуту та дискусії в процесі підготовки вчителя-словесника. *«Pedagogika.Współczesna nauka. Nowy wygląd»: zbiór raportów naukowych*. Wrocław. Warszawa: Wydawca: Sp.z o.o. «Diamond tradion tour», 2015. Р. 37–42.
180. Рускуліс Л., Василькова Н. Лінгводидактична готовність до навчання мови як показник формування успішного вчителя української мови. *Проектування і розвиток професійно успішної особистості в умовах освітньо-виховного середовища університету*: монографія / за заг. ред. В. Д. Будака. Миколаїв: Іліон, 2017. С. 365–375.
181. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. ф-тів. К.: Генеза, 1999. 368 с.
182. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
183. Селіванова О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К., 2010. 844 с.
184. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
185. Семенів Н. Електронний підручник з рідної (української) мови як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 5. С. 2–6.
186. Семеніхіна О. В. Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до smart-суспільства. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13sovpds.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
187. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
188. Семеног О. М. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки): монографія / за ред. Л. І. Мацько. К.: «Педагогічна думка», 2007. 272 с.
189. Семеног О. М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів-словесників. *Компетентнісний підхід в освіті*:

теоретичні засади і практика реалізації»: матеріали методол. семінару. 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст.голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. С. 181–188.

190. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2010. 20 с.
191. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси, 2006. 371 с.
192. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
193. Система психолого-педагогічних вимог до засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення: монографія / за ред. М. І. Жалдака. К.: Атіка, 2014. 172 с.
194. Скуратівський Л. До питання про значення поняття «мовленнєвий розвиток» та інші близькі за змістом поняття. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 3. С. 2–4.
195. Скуратівський Л. Інформаційні технології як засіб мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 4. С. 7–10.
196. Словник-довідник з української лінгводидакти: навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.
197. Солодюк Н. Формування проектної діяльності студентів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 13 (272). Ч. I. С. 210–215.
198. Сорокин Н. Дидактика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1974. 222 с.

199. Соснова М. А. Smart-технології як складова підвищення якості освіти.
URL: <http://archive.ws-conference.com/wp-content/uploads/pw0480.pdf>.
(дата звернення: 22.06.2018).
200. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: монография. Сумы: Редакционно-издательский отдел СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2004. 332 с.
201. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе: учебник для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 «Рус. яз. и литература». М.: Просвещение, 1980. 44 с.
202. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Кондор, 2001. 628 с.
203. Українська мова 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 22.06.2018).
204. Українська мова. Як писати переказ: навч.-метод. посіб. / Л. І. Мацько, С. О. Караман, О. В. Караман. К.: Магістр-S, 1998. 224 с.
205. Українська мова: Енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., випр. і доп. К.: Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
206. Фасоля О. Компетентнісна освіта: вироблення вмінь вирішувати проблеми. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 2. С. 21–26.
207. Федоренко И. Т. Подготовка учащихся к усвоению знаний. К.: Рад. школа, 1980. 94 с.
208. Фивегер Д. Лингвистика текста и исследования ученых ГДР. Синтаксис текста. М.: Наука, 1979. С. 31–39.
209. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: «Академвидав», 2006. 352 с. (Альма-матер).
210. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього

- простору: посібник /за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук; НАПН України, Ін-т інформ. технол. і засобів навч. К.: Атіка, 2014. 212 с.
211. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1990. 676 с.
212. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. URL: <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення: 22.06.2018).
213. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови: навчально-методичний посібник для здобувачів наукового ступеня і студентів української філології. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. 124 с.
214. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с. (Серия «Учебник нового века»).
215. Шевчук С. П., Скороходов В. А., Шевчук О. С. Інтерактивні технології підготовки менеджерів: навчальний посібник. К.: «Видавничий дім «Професіонал», 2009. 232 с.
216. Шелехова Г. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній середній школі. *Українська мова і література в школі*. 1998. № 1. С. 2–5.
217. Шепетко Ю. М. Методика використання електронного підручника з української мови в коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Луганськ, 2012. 240 с.
218. Шиянюк Л. В. Реалізація текстоцентричного підходу на заняттях з української мови шляхом використання традиційних та інноваційних методів навчання. URL: <https://sworld.com.ua/konfer49/32.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
219. Шкільник М. М. Проблемний підхід до вивчення частин мови: посібник для вчителів. К.: «Радянська школа», 1986. 136 с.
220. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. К.: Вища шк., 2004. 207 с.

221. Щербина В. М. Міжкультурна комунікація у сучасному соціокультурному просторі. URL: http://ela.kpi.ua/jspui/bitstream/123456789/7616/1/12_sher.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
222. Эльконин Д. Б. Избранные психологические сочинения / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989, 560 с.
223. Юрійчук Н. До проблеми навчання материнської мови через призму ноосферної освіти . *Українська мова і література в школі*. 2004. № 2. С. 9–11.
224. Ясак Т. Застосування комп'ютерно зорієнтованих засобів навчання на етапі узагальнення і систематизації знань із синтаксису української мови в 11 класі профільної школи. *Українська мова і література в сучасній школі*. 2012. № 2. С. 35–38.
225. Fried-Booth D. Project Work. Oxford: Oxford University Press, 1990. 89 p.
226. Hickman L., Longman C. Case Method: Business Interviewing (Case Method). Addison-Wesley Professional, 1994. 220 p.
227. Hutchinson T. Introduction to Project Work. Oxford: Oxford University Press, 1990. 105 p.
228. McClelland D. C. Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 1998. № 9. S. 331–339
229. Ruskulis L. Conversation in theoretical and methodical training system for future teachers: a case of the Ukrainian language. *Journal of Advocacy, Research and Education*. Effiduase-Koforidua, Eastern Region, Ghana, 2017. 4(2). P. 81-85. URL: http://www.kadint.net/journals_n/1509821343.pdf (дата звернення 22.06.2018).
230. Ruskulis L. Traditional studying methods in the system of theoretical and methodological preparation of the future Ukrainian language teachers. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. № 4 (8). P. 48–52.

РОЗДІЛ 4

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

4. 1. Традиційні й інноваційні форми організації навчання

Інноваційні процеси у ЗВО вимагають від викладача вибору ефективних форм викладання з метою формування ЛК майбутніх учителів української мови під час вивчення мовознавчих дисциплін, а саме: лекції, семінари, практичні й лабораторні заняття тощо. В основі вибору їх – мета й зміст навчальної дисципліни, рівень підготовки студента, матеріально-технічна база ЗВО.

Аналіз наукової літератури з педагогіки дає підстави стверджувати, що визначення поняття «форма навчання» є однією з актуальних проблем (А. Алексюк [2], Я. Болюбаш [6], В. Максименко [56], Н. Мачинська [59], В. Нагаєв [61], В. Ортинський [67], І. Подласий [79], В. Ситаров [124], С. Стельмах [59], Г. Товканець [130], Т. Туркот [131], М. Фіцула [134], І. Харламов [137] та ін.), оскільки й досі немає чіткого його формулювання, адже більшість науковців обходять це тлумачення й користуються звичними уявленнями про сутність цієї категорії [137, с. 237].

За І. Харламовим форма навчання – це дидактична категорія, яка означає зовнішній бік організації освітнього процесу, що пов'язаний із кількістю тих, хто навчається, часом і місцем навчання, а також порядком його здійснення, а одна й та сама форма навчання може мати різну внутрішню модифікацію й структуру залежно від завдань і методів навчальної роботи [Там само, с. 238-239]. П. Підкасистий обґрунтовує, що це конструкція відрізків, циклів процесу навчання, зреалізованих у поєднанні керівної діяльності вчителя й керованої навчальної діяльності тих, хто навчається, щодо засвоєння певного змісту навчального матеріалу й засвоєння способів діяльності [77, с. 253-256]. Н. Волкова визначає її як «спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнє вираження

узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку і певному режимі» [12, с. 324]. В. Максименко з'ясовує, що це «спосіб організації та існування упорядкованих прийомів сумісної взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, яка відбувається за встановленим порядком у певному режимі і спрямована на розв'язання навчально-пізнавальних задач» [56, с. 86]. Отже, науковці визначають форму навчання як узгоджену діяльність учителя й учнів, дидактичну категорію, спосіб організації навчальної діяльності, конструкцію відрізків, циклів процесу навчання тощо. Приймаючи такі твердження, в створюваній методичній системі формування ЛК майбутніх учителів української мови визначаємо, що **форма організації навчання** – це взаємозлагоджена, гармонійна, цілісна й упорядкована система дій викладача і студента, що ґрунтується на лінгводидактичних засадах, психологічних і психолінгвістичних чинниках, а її результатом є сформованість ЛК майбутніх учителів української мови. Таке визначення характеризує процес навчання з боку викладача й студента, враховує дидактичні складники як аудиторних, так і позааудиторних занять відповідно до особливостей юнацького віку.

Педагогіка вищої школи представлена різноманітними класифікаціями форм навчання у ЗВО. Зокрема, В. Золотухіна пропонує поділ на: теоретичні (лекція, семінарське заняття, курсова робота, дипломна робота, консультація, навчальна екскурсія); практичні (лабораторно-практичні заняття, практикуми); комбіновані (педагогічна й виробнича практики); контрольні (колоквіум, залік, іспит) [54, с. 215]. М. Фіцула до форм навчання відносить також участь студентів у НДДС [134, с. 116]. В. Ортинський визначає навчальні заняття (лекція, семінар, лабораторне заняття, практичне заняття, індивідуальне заняття, навчальна конференція, консультація, навчальна гра та ін.); практичну підготовку; СРС; контрольні заходи [67, с. 197]. Аналіз лише невеликої кількості класифікацій репрезентує їх різноманіття й доводить, що вчені ведуть активні пошуки оптимальних форм роботи, які здатні забезпечити ефективність засвоєння навчального матеріалу.

У сучасній лінгводидактиці питання вибору оптимальних форм роботи у

ЗВО перебуває в полі зору багатьох науковців. Цій проблемі приділяли увагу З. Бакум [85], Н. Голуб [17], О. Горошкіна [20; 85; 127], В. Дороз [25], І. Дроздова [27], О. Караман [85], С. Караман [85], К. Климова [40], Н. Мордовцева [127], А. Нікітіна [65; 127], М. Пентиліук [127], Л. Попова [127], О. Потапенко [83], О. Семеног [113], Т. Симоненко [121] та ін.

О. Семеног, розробляючи систему професійної підготовки вчителів української мови і літератури, зосереджує увагу на таких аудиторних формах навчання: лекція, практичні заняття й семінар, колоквиум, наголошуючи, що «популярності набувають дискусії, тьюторські заняття, мікрОВикладання, рольові ігри, моделювання, наукові майстерні, модульні технології, методичні презентації» [113, с. 92]. Нам імponує думка Т. Симоненко, яка найбільш прийнятними формами навчання на філологічних факультетах окреслює лекцію, спецсемінари й спецдослідження, практичні й лабораторні заняття, комунікативні практикуми, колоквиуми, тьюторські заняття [121, с. 13]. К. Климова для створення системи розвитку мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей пропонує використання лекції, семінару, практичного, лабораторного й індивідуального заняття, колоквиуму, факультативу [40, с. 208-210]. Зауважимо також, що науковці одностайно обґрунтовують важливість організації СРС і НДДС, проведення педагогічної практики як позааудиторних форм роботи, упровадження ДН [97, с. 263].

Схарактеризовані класифікації доводять різноманітність видів їх у педагогіці й лінгводидактиці. У створеній методичній системі формування ЛК майбутніх учителів української мови форми роботи репрезентовано двома блоками: аудиторні – лекція, практичне заняття, семінарське заняття, лабораторна робота – й позааудиторні – СРС, НДДС, практична підготовка й ДН. Уважаємо, що виконання будь-якого завдання, винесеного на самостійне опрацювання, передбаченого під час НДДС чи реалізованого в дистанційному форматі, закладено на лекції, перевірено й засвоєно на семінарському, практичному чи лабораторному занятті.

4. 1. 1. Система аудиторних занять у процесі підготовки майбутнього фахівця

Перед сучасною освітою постає важливе завдання – всебічно вдосконалити освітній процес із метою підвищення ефективності підготовки конкурентоспроможного фахівця, затребуваного на ринку праці. Сьогодні у ЗВО, коли все більше часу відведено самостійному здобуттю знань, покликаному формувати компетентного професіонала, зменшується роль аудиторних форм роботи, призначення яких скоординувати, направити й консультувати студента. Однак, як стверджують наукові розвідки (З. Бакум [85], Н. Голуб [17], О. Горошкіна [85; 127], В. Дороз [25], І. Дроздова [27], О. Караман [85], С. Караман [85], Н. Мордовцева [127], А. Нікітіна [65; 127], Н. Остапенко [69], М. Пентиліук [127], Л. Попова [127], О. Потапенко [83], О. Семенов [113], Т. Симоненко [121] та ін.) лекції, семінари, практичні й лабораторні заняття є найбільш результативною формою.

Систематизований виклад теорій, законів і гіпотез із дисципліни, розкриття історії виникнення, сучасного стану й перспективи розвитку певної галузі, висвітлення найбільш складних питань курсу (теми, розділу); сприяння аналітичному сприйняттю й оцінці інформації стає можливим за допомогою *лекції* [66], що передбачає систематизований і логічний виклад навчального матеріалу з застосуванням засобів і прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів, супроводжується засобами наочності [6; 67; 103]. Повністю погоджуємося з О. Семенов, що «тривалий час і до сьогодні роль лекційного заняття, його ефективність визначали насамперед у контексті цінностей університетської освіти, особливостей суспільно-політичної ситуації, офіційних вимог до викладання, рівня розвитку науки, матеріальної бази, підготовленості викладачів, їх творчих наукових пошуків і досягнень» [110, с. 97]. Вона «завжди випереджає кількарічний процес створення підручників і посібників», аналізуючи найновіші досягнення науки, а її «високий рівень інформативності забезпечується ретельним добором матеріалу, детальним аналізом найновіших фахових часописів, матеріалів конференцій з актуальних

філологічних проблем» [85, с. 96-97]. Лекція у ЗВО, на нашу думку, є стрижнем усіх форм роботи, даючи систематизовані знання з мовознавчих дисциплін, розкриваючи мету й перспективи розвитку лінгвістики, концентруючи увагу студента на найбільш важливих і складних питаннях [96, с. 193]. Навіть попри наявність певних недоліків (пасивність студентів, некритичне й не завжди усвідомлене сприйняття її, небажання самостійно опрацьовувати окремі питання) вона залишається однією з продуктивних форм навчання.

У ЗВО (А. Алексюк [2], А. Вербицький [10], Н. Голуб [17], О. Горошкіна [85], В. Дороз [25], І. Дроздова [27], С. Караман [85], В. Ортинський [67], О. Семенов [113], Т. Симоненко [121], М. Фіцула [134] та ін.) лекції виконують низку функцій: інформаційну; стимулювальну; виховну й розвивальну роз'яснювальну; переконувальну; функцію систематизації та структурування всього масиву знань із дисципліни; мотиваційну; організаційно-орієнтувальну; методологічну й оцінну. В основі підготовки, виголошення (з боку викладача) й сприйняття (з боку студента) лекції лежать такі складники: чітке структурування навчального матеріалу; необхідні наукові теоретичні відомості; спрямування на тлумачення основних понять науки; система гіпотез і доказів; ознайомлення з науковими методами дослідження, пояснення, аналіз наукових теорій; студіювання принципів наукового пошуку; огляд джерел, поради щодо організації роботи; інтерес до теми й, відповідно, розвиток інтересу до науки, пізнавальних потреб, переконань у необхідності вивчати дисципліни в їх теоретичній і практичній значущості.

У педагогіці (А. Алексюк [2], А. Вербицький [10], В. Ортинський [67], М. Фіцула [134] та ін.) й лінгводидактиці (З. Бакум [85], Н. Голуб [19], О. Горошкіна [20; 85], В. Дороз [25], І. Дроздова [27], О. Караман [85], С. Караман [85], К. Климова [40], О. Копусь [85], М. Мачинська [59], І. Нагрибельна [62], О. Семенов [110], Т. Симоненко [121], С. Стельмах [59] та ін.) запропоновано поділ видів лекцій на традиційні й інноваційні. До першої групи уналежнено: вступну, тематичну, заключну й оглядову. Інноваційні ж представлено великим різноманіттям, що наведено у додатку Д. 1.

Власну систему лекційних занять вибудовано з урахуванням проаналізованих класифікації й репрезентовано:

- *традиційні лекції*: вступна, тематична, підсумкова, оглядова;
- *інноваційні*: проблемна, лекція-візуалізація, бінарна лекція, лекція із задалегідь запланованими помилками, лекція з аналізом конкретних ситуацій, лекція-прес-конференція.

До першої групи уналежнюємо *вступну лекцію*, що покликана ознайомити студентів зі змістом дисципліни, яку вони починають вивчати, основними завданнями, продемонструвати взаємозв'язок з іншими науками. Головне призначення такої лекції – сприяти розвитку зацікавлення до предмета. Повністю погоджуємося з думкою О. Горошкіної, що важливим елементом на першій лекції з дисципліни є огляд рекомендованої літератури: державних документів, підручників, навчально-методичних рекомендацій і посібників, монографій, словників і довідників тощо [20, с. 229]. Продовжує ознайомлення студентів з основами навчальної дисципліни *тематична лекція*, що розкриває конкретні теми навчальної програми. Підсумки засвоєного матеріалу підбиває *підсумкова лекція*, зосереджуючи увагу на практичному застосуванні здобутих знань для подальшого навчання й майбутньої професійної діяльності студентів. Призначення *оглядової лекції* – забезпечити взаємозв'язок і наступність між теоретичними знаннями й практичними вміннями й навичками студентів перед або під час виробничої практики; в ході підготовки до підсумкової атестації й захисту дипломної роботи [2]. Уважаємо за необхідне впроваджувати такі види класичних лекцій у практику підготовки майбутніх учителів української мови, хоча повинні й визнати окремі недоліки їх, зокрема переважно монологічне подання матеріалу, що призводить до неефективного сприйняття його студентом.

Сучасна вища освіта потребує нових поглядів на вибір нестандартних шляхів проведення лекції, оскільки «має виступити як епіцентр формування інноваційних практик, вирощування нових зразків діяльності» [30, с. 57]. Сьогодні слід залучати студента до спільної діяльності з викладачем,

застосовуючи сумісне розроблення проблемних питань і проведення лекції; пошук нешаблонних шляхів розв'язання навчальних проблем, упровадження інноваційних технологій тощо. Отже, визнаємо за пріоритетне завдання використання інноваційних лекцій, до яких відносимо: **проблемну, лекцію-візуалізацію, бінарну лекцію, лекцію із заздалегідь запланованими помилками, лекцію з аналізом конкретних ситуацій, лекцію-прес-конференцію** [98, с. 270]. Зупинимось на їх характеристиці.

Лекція з елементами проблемного навчання «навчає свідомо планувати власну діяльність, допомагає сформулювати одержані результати, визначити й перевизначити цілі подальшої роботи, скоригувати свій освітній шлях» [17, с. 249]; має на меті створення проблемної ситуації, активізує мисленнєву діяльність студента, стимулює його на знаходження відповіді на невідоме, вироблення плану; навчає висувати гіпотезу й доводити власну думку. Методика проведення й організації такої лекції передбачає постановку низки проблемних питань, що спираються як на попередньо вивчений матеріал, так і на невідомі положення; ознайомлення аудиторії з інформацією, що містить суперечність; концентрує увагу на тих фактах, які необхідно витлумачити, крок за кроком наближаючись до засвоєння певного лінгвістичного поняття. Роль студента – аргументувати власний варіант відповіді, довести правильність думки, а викладача – спрямовати цю пошуково-дослідницьку діяльність. Однак, як зауважує К. Климова, така лекція має суттєвий недолік, оскільки «оптимізує мовне навчання й самонавчання студентів, яким притаманний продуктивний тип діяльності (...), залишаючи поза увагою викладача студентів, які можуть тільки репродукувати готову інформацію» [40, с. 218]. Тому вкрай важливо добирати такі завдання й питання, які б зацікавили всіх студентів й активізували роботу всієї студентської групи. Зокрема, під час викладання дисципліни «Сучасна українська літературна мова» з теми «Лексика сучасної української літературної мови» пропонуємо актуалізацію знань студентів за допомогою постановки проблемного запитання.

Прочитайте повідомлення й визначте, яким поняттям у сучасній українській літературній мові відповідають погляди Демокріта на природу речей. Думку обґрунтуйте, навівши приклади.

Основним питанням у VI-III ст. до н. е. було питання про природу слова і характер зв'язку між словом і позначеною ним річчю. Демокріт стверджував, що назви речам дають люди на свій розсуд, а тому між словом і річчю можуть бути такі невідповідності: одне слово може бути назвою декількох речей; одна річ може називатися різними словами; різні слова можуть збігатися за формою і звучати однаково.

(Відповідь: багатозначність, синонімія, омонімія).

Проведення такої лекції на відміну від традиційних форм передбачило залучення студентів до дискусії, що пожвавило й посилило пошукову й дослідницьку діяльність. Проблемна лекція сприяла висловленню власної часом зовсім суперечливої позиції до вирішуваної проблеми, налагодженню тісної співпраці викладача й студентів.

У процесі вивчення мовознавчих дисциплін упроваджено *бінарну лекцію*, що є продовженням проблемного викладу матеріалу в діалозі двох викладачів, які її виголошують за однією й тією ж темою, але є, наприклад, представниками різних наукових шкіл, кафедр або теоретиком і практиком. Перевагами такої лекції є актуалізація знань студентів, необхідних для розуміння пропонованого матеріалу; участь в його обговоренні; створення проблемної ситуації; розгортання системи доказів тощо. Наявність різних поглядів на основі аналізу різноманіття наукових джерел сприяє знаходженню відповіді на спірні питання, дозволяє порівняти різні точки зору на певне явище та сформулювати власну [59, с. 29]. Діалог викладачів-лекторів повинен демонструвати філігранну культуру дискусії, готовність до імпровізації, вміння зацікавити й залучити студента до обговорення проблем, спонукати до формулювання власного погляду на лінгвістичні явища.

Бінарну лекцію впроваджено в процесі викладання дисциплін «Українська діалектологія» і «Стилістика української мови». Пропонуємо її

фрагмент.

Тема лекції: «Діалектизми в загальнонародній і літературній мові».

Студенти повинні знати: лексичні засоби стилістики, особливості використання діалектизмів у сучасній літературній мові; стилістичні можливості діалектної лексики.

Студенти повинні вміти: студіювати наукові й науково-методичні джерела з теми, аналізувати роль діалектної лексики в усному й писемному мовленні.

Питання для обговорення:

1. *Діалектна лексика в системі лексичних засобів стилістики сучасної української літературної мови.*

2. *Особливості використання етнографізмів як слів, що називають предмети та поняття, характерні для побуту певної місцевості.*

3. *Власне лексичні діалектизми в сучасній українській літературній мові (слова, значення яких збігається з літературним).*

4. *Роль семантичних діалектизмів – слів, що мають інше значення, ніж у літературній мові.*

Не підлягає сумніву ефективність проведеної лекції, оскільки вона забезпечила високий рівень інтелектуальної активності викладачів-лекторів, які відстоювали власні позиції щодо пояснення однієї проблеми, визначаючи її з різних позицій. Упровадження такої форми навчання викликало відповідну розумову й поведінкову реакцію студентів, прагнення активно включитися в дискусію, сприяло узагальненню знань студентів [95, с. 265].

Під час організації *лекції-дискусії* студенти стають її «співавторами (...), коли виступають із підготовленими заздалегідь повідомленнями» [85, с. 103]. Такий варіант лекції збільшує частку СРС, а завдання викладача – на початку заняття за допомогою питань визначити рівень володіння матеріалом, скоординувати роботу групи й проконсультувати з недостатньо зрозумілих проблем. Уважаємо, що лекція-дискусія сприяла розвитку критичного мислення, дала змогу визначити особисту позицію студента, сформувала

навички доводити власні погляди на певне лінгвістичне явище, поглибила знання з обговорюваної проблеми. Так, на занятті зі стилістики української мови з теми «Стилі сучасної української літературної мови» ми запропонували розкрити дискусійне питання в сучасній лінгвістиці (стилістиці української мови) *«Епістолярний стиль чи різновид адміністративно-канцелярського підстилю офіційно-ділового стилю»*. Дискусія з теми допомогла повторити здобуті знання з сучасної української літературної мови, історії української мови; проаналізувати різноманітні думки в мовознавстві з цієї проблеми.

Доцільним стало впровадження *лекції-конференції* [20; 27; 110; 121], проведеної як науково-практичне заняття за попередньо окресленою проблемою, складники якої студенти висвітлювали в підготовлених виступах. Для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів обрано групу опонентів й експертів, які доповнювали й поглиблювали інформацію доповідачів, висловлюючи критичні зауваження. У кінці лекції майбутні вчителі-філологи мали змогу узагальнити інформацію й оцінити учасників дискусії. У процесі дослідження на лекційному занятті з курсу «Сучасна українська літературна мова» запропоновано лекцію-конференцію на тему: *«Мова – чинник ідентифікації народу»*, на яку винесено наступні питання:

1. *Сучасна мовна ситуація в Україні.*
2. *Мовленнєвий етикет українців.*
3. *Особливості гендерного спілкування.*
4. *Спілкування в соціальних мережах: позитивні й негативні риси.*
5. *Культура мовлення молоді як показник розвитку суспільства.*

Такий вид лекції стимулював студентів до глибокого аналізу літератури з теми, розроблення системи самостійно підготовлених доповідей, що дало змогу різнобічно розкрити актуальні лінгвістичні проблеми, підготувати майбутнього фахівця до НДДС.

Уміння глибоко аналізувати зміст навчального матеріалу розвивали *лекції із запланованими помилками*, на яких студенти, постаючи в ролі експертів, опонентів, рецензентів, знаходять неправильну або неточну інформацію [67;

131; 134]. Методика проведення такої лекції передбачала віднайдення в пропонованому матеріалі помилок (змістового, методичного, поведінкового характеру), фіксацію й подальший аналіз їх. Лекція знайшла втілення в процесі проведення заняття з теми: «Культура мови як навчальна дисципліна», де замість терміну «мова» використано «мовлення».

Із часу виникнення науки про мову можна говорити й про складову частину мовознавства – культуру мовлення. Адже створюючи словники, граматики, тлумачення текстів, завжди доводиться добирати, оцінювати, класифікувати мовні факти. А узагальнені в лінгвістичних працях, вони сприяли усталенню, поширенню тих чи інших норм, їх кодифікації. Культура мовлення як галузь мовознавства оформилася в системі лінгвістичних дисциплін як власне практичний курс у 50-60 роки ХХ століття.

Над питанням культури мовлення працювали українські вчені, методисти Н. Бабич, О. Біляєв, Д. Ганич, М. Жовтобрюх, С. Єрмоленко, А. Коваль, М. Пентилюк, М. Пилинський, І. Синиця, Є. Чак та інші; серед російських науковців можна назвати Б. Головіна, В. Костомарова, С. Обронського, Л. Скворцова, В. Чернишова, Л. Щербу та ін.

Студентам запропоновано самостійно визначити, чи правильно охарактеризовано поняття «культура мовлення». Після їхніх роздумів подаємо пояснення науковців:

Сучасне мовознавство чітко розрізняє поняття «культура мови» і «культура мовлення». Якщо йдеться про наукову дисципліну, завданням якої є вдосконалення літературної мови як засобу культури, про зіставлення різних жанрів і форм висловлювань, про мовне життя суспільства і тенденції його розвитку, тобто про те, що у поширених дефініціях називають об'єктивно-історичним аспектом, – тоді є підстави вживати термін «культура мови».

Лекція із запланованими помилками стимулювала студентів до самостійного опрацювання додаткової теоретичної інформації й визначила рівень виконання поставлених завдань.

Глибокий аналіз наукової літератури, власний досвід роботи у ЗВО дав

усі підстави стверджувати про важливість упровадження *лекції-візуалізації*, супроводом якої є коментування візуальних матеріалів, де поряд із текстом використано зображення: відеоматеріали, схеми, діаграми, фотографії, малюнки тощо. Т. Симоненко наголошує, що «така форма в умовах модернізації педагогічного освітнього простору сприяє більш успішному сприйняттю й запам'ятовуванню навчального матеріалу» [122, с. 13]. Вважаємо, що кожен із проаналізованих видів лекцій обов'язково повинен передбачити елементи презентації, мультимедіа, кіно-, аудіо- й відеофрагменти, що є необхідним на часі інтенсивного розвитку інформатизації суспільства й сприяє зацікавленню студентської аудиторії, робить заняття більш динамічним, навчає студента інтерпретувати й критично аналізувати побачене [96, с. 266].

На основі аналізу нормативних документів із питань організації освітнього процесу в ЗВО, лінгводидактичної літератури пропонуємо фрагмент робочої програми з дисципліни «Загальне мовознавство» з указівкою на види лекцій, що можна впроваджувати в процесі викладання курсу. Подаємо її в *додатку Д. 2*. Репрезентовані види лекцій допомогли, на нашу думку, обрати найбільш ефективний шлях засвоєння навчального матеріалу, урізноманітнити способи проведення занять. Це сприяло зацікавленню студентів, що виявлялося не лише в бажанні відвідувати лекції викладача, а й бажаннях брати активну участь в обговоренні наріжних питань, вести дискусію, готувати власну інформаційну продукцію.

Повністю погоджуємося з думкою О. Горошкіної, що на лекціях «звертається особлива увага на семантизацію дефініцій» [20, с. 234]. Студенти з перших днів навчання в ЗВО повинні глибоко засвоїти термінологічний апарат лінгвістичних наук. Із цією метою майбутнім учителям української мови запропоновано проаналізувати визначення мовознавчих термінів, поданих у підручниках, монографіях, навчально-методичних джерелах, розвідках науковців тощо, зіставити їх зі словниковими статтями й укласти тематичні глосарії, що в подальшому стане в нагоді під час написання рефератів, курсового й дипломного дослідження, підготовлення наукової статті.

Отже, лекції у ЗВО належить одна з провідних ролей: вона сприяє формуванню поглядів і переконань студентської молоді з прослуханої інформації; відзначається високим науковим рівнем і всебічно знайомить із найновішими досягненнями з дисципліни; чітко й стисло інформує та подає сучасну інформацію про лінгвістичне явище; роз'яснює природу мовознавчих термінів; окреслює шляхи розв'язання проблемних завдань; розвиває критичне мислення, вміння аналізувати й синтезувати навчальний матеріал; спрямовує на самостійне вивчення окремих питань теми.

Удосконалити набуті знання на лекційних заняттях, перевірити й систематизувати їх, засвоїти наукову та професійну термінологію, навчитися вільно висловлювати власні думки, вести діалог, дискусію, розвивати творче, професійне, критичне мислення, вміння переконувати, відстоювати свою позицію дають змогу семінарські, практичні й лабораторні заняття.

Семінар – «вид навчального заняття, на якому викладач організовує обговорення студентами питань із попередньо визначених тем робочою навчальною програмою» [6, с. 14]. Запроваджуємо його на старших курсах, «коли у студентів уже сформувався достатній обсяг теоретичних знань з української мови і відповідні вміння й навички застосування їх у професійному дискурсі» [40, с. 222]. Маючи на меті розглянути складні теоретичні питання, такий вид заняття сприяє формуванню суджень, розвитку творчого мислення, навичок застосовувати отримані знання у практичній площині, вмінь добирати, аналізувати довідкову літературу й висловлювати власні критичні думки про прочитане, дискутуючи з одногрупниками й викладачами, доводити й аргументувати особисті переконання, ґрунтуючись на наукових фактах.

На думку авторів підручника «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах», семінарські заняття виконують такі основні функції: *розвивальну, узагальнювально-систематизувальну, мотиваційну, організаційно-орієнтаційну* [60, с. 362]. Т. Туркот виділяє також *навчальну, виховну, діагностично-корекційну й контролюючу* [131, с. 215]. Окреслені функції забезпечують поглиблення, конкретизацію, узагальнення,

систематизацію й закріплення знань, засвоєних під час лекційних занять й у процесі СРС; формування стійких умінь здобувати їх з довідкових джерел, науково-популярної літератури; стимулювання пізнавальних потреб; контроль за якістю СРС, глибиною й гнучкістю знань; виховання відповідальності, працездатності, культури спілкування й мислення [101, с. 216].

На основі існуючих у педагогіці й лінгводидактиці класифікацій семінарських занять (А. Алексюк [2], З. Бакум [85], Н. Голуб [17], О. Горошкіна [85], В. Дороз [25], І. Дроздова [27], О. Караман [85], С. Караман [85], К. Климова [40], О. Копусь [85], О. Семенов [113], Т. Симоненко [121], М. Фіцула [134] та ін.) запропоновано власну систему, до складу якої входять: просемінар, традиційний семінар, а також інноваційні форми його проведення: семінар – розгорнута бесіда, семінар – коментоване читання, семінар – обговорення рефератів, семінар – «мозковий штурм», семінар – теоретична конференція, спецсемінар, дослідницький семінар. Більш детально зупинимося на характеристиці їх.

Просемінар – «перехідна від уроку форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів через практичні та лабораторні заняття, у структурі яких є окремі компоненти семінарської роботи, до вищої форми – власне семінарів» [134, с. 128], а його головним завданням є розвиток умінь виконувати практичні види діяльності: добирати й працювати з джерелами; аналізувати мовні явища; порівнювати мовні факти, засвоєні в школі з тими, що вивчаються у ЗВО, складати тези та ін. Просемінари впроваджено на I курсі з метою привити студентам навички працювати з додатковою літературою, робити перші спроби наукового обґрунтування мовних явищ, порівнюючи з набутими знаннями в школі (аналіз шкільного й вишівського підручника), добирати дидактичний матеріал (таблиці, схеми), готувати презентації тощо. Зокрема, під час проведення просемінару «*Походження й розвиток мови української народності й нації*» студенти мали змогу розкрити проблеми існування спільнослов'янської мови, особливості давньоруської мови,

формування української національної мови тощо (дисципліна «Сучасна українська літературна мова») [101, с. 217].

Семінар (традиційний (тематичний) семінар) – форма організації навчання, під час якої викладач організовує вивчення попередньо визначених тем [85, с. 109]. Обґрунтувавши тему, мету й основні завдання семінарського заняття, ми розподілили їх між студентами, окресливши шляхи розв'язання проблемних питань і запропонувавши список рекомендованої літератури, яку слід доповнити. Обов'язковою вимогою під час виголошення відповіді був супровід презентаціями, аудіо-, відеотекстами. Види розроблених і впроваджених семінарів із мовознавчих дисциплін та їх теми подаємо в таблиці 4. 1.

Таблиця 4. 1

Теми семінарів із мовознавчих дисциплін

Назва дисципліни	Вид семінару	Тема семінару
Сучасна українська літературна мова	Семінар – розгорнута бесіда	Літературна мова – державна мова українського народу
Старослов'янська мова	Семінар – коментоване читання	Старослов'янська мова – мова прадавніх слов'янських пам'яток X-XI ст.
Українська діалектологія	Семінар – обговорення рефератів	Діалектні особливості української мови
Стилістика української мови	Семінар – «мозковий штурм»	Особливості функціонування діалектної лексики
Загальне мовознавство	Семінар – теоретична конференція	Вчення В. фон Гумбольдта та О. Потебні: порівняльний аспект

Проведення семінару мало чітку структуру, що характеризувалася такими складниками (див.: рис. 4. 1).



Рис. 4. 1. Технологія побудови семінару

На першому етапі викладач активізував увагу студентів, мотивував і спонукав їх до навчання. Другий етап передбачав виступ студента (студентів) із подальшим обговоренням в групі. Якщо проблему висвітлено не на достатньому рівні, здійснено детальне з'ясування її шляхом проведення дискусії. За умови, якщо виникали труднощі в процесі розкриття питання, викладач вступав в обговорення, пояснював і встановлював істину. Підведення підсумків передбачало оцінювання досягнень студента (з аргументацією) й роботи групи в цілому [102, с. 218].

На старших курсах впроваджено *спецсемінари*, що є спеціально організованим спілкуванням дослідників-початківців із залученням науковців (наукових установ), працівників середніх навчальних закладів із тем, що розроблено й затверджено на засіданні кафедри [130].

Для студентів III-IV курсів запропоновано такі теми спецсемінарів:

1. *Лінгвістичні основи фонетики (лексики, фразеології, граматики, орфографії, пунктуації, стилістики).*

2. *Актуальні питання сучасної лінгвістики: науковий доробок Т. Ковалевської, О. Селіванової, Т. Радзієвської («Загальне мовознавство», «Історія українського мовознавства»).*

3. *Когнітивна лінгвістика й когнітивна методика навчання мови (науковий доробок О. Селіванової, М. Пентилюк, О. Горошкіної, А. Нікітіної).*

4. *Комунікативна лінгвістика: лінгвістичний і лінгводидактичний аспект.*

5. *Роль історичного коментаря в методиці вивчення української мови.*

Пропонуємо орієнтовну модель побудови спецсемінару з теми «Когнітивна лінгвістика й когнітивна методика» в додатку Д. 3).

Питання до спецсемінарів передбачали пошукову й дослідницьку СРС. Крім висвітлення теоретичних засад, I етап вимагав практичної роботи з добору лексем, які вербалізують певні концепти, що забезпечило активне засвоєння лексики сучасної української літературної мови. На наступному етапі студенти добирали й виконували вправи, які, як зауважує М. Пентилюк «складаються на основі тексту з фоновим національним компонентом таким чином, щоб поряд із удосконаленням знань, умінь та навичок учнів забезпечити одночасно формування української мовної картини світу, соціокультурної компетенції» [71, с. 76]. Проведені спецсемінари дали змогу вийти за межі навчальних програм із мовознавчих дисциплін, розширити світогляд студента з наукових проблем сучасних напрямів лінгвістики. Вони удосконалили вміння добирати й аналізувати літературу, виступати з доповідями, рецензувати виступи одногрупників.

Уважаємо за потрібне запровадження в методичну систему формування ЛК дослідницько-експериментального семінару, бо, як наголошує О. Семенов, сьогодні в ЗВО викладають особистості, «котрі володіють високою методологічною культурою, гуманістичним стилем наукового мислення, оперативно реагують на неперервно мінливі вимоги до професійної компетентності, уміло залучають до спільного наукового дослідження студентську молодь» [110, с. 97]. Завданнями таких семінарів є наукові студіювання інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін та експериментальна перевірка його. У межах проведеного дослідження розроблено й упроваджено семінарське заняття з теми *«Новітні напрями сучасної лінгвістики»*, який передбачав розгляд наступних питань:

1. *Етнолінгвістика й лінгвокультурологія як наука про мовну картину світу, співвідношення зв'язку мови й духовної культури, мови й народного менталітету.*
2. *Психолінгвістика: філогенез й онтогенез мовлення. Мовна особистість. Національно-мовна особистість.*
3. *Когнітивна лінгвістика й лінгвоконцептологія в системі сучасного мовознавства.*
4. *Філософія мови: лінгвістичний і філософський аспекти.*
5. *Розвиток і становлення комп'ютерної лінгвістики.*

Підготовлення й проведення такого семінару передбачало аналіз теоретичних джерел із запропонованих питань. Обов'язковим етапом стало проведення асоціативного експерименту, що дав змогу проаналізувати слова-символи, якими оперує сучасна молодь, вибудувати ЛСП слова «Україна», запропонувати аналіз концепту «українська жінка».

Проведені семінарські заняття уможливили осмислено й глибоко засвоїти теоретичний матеріал на основі прослуханих лекцій і самостійно проаналізованих джерел із мовознавчих дисциплін. Майбутні вчителі української мови вдосконалили навички вести дискусію, аргументувати

власний погляд, висувати гіпотези, доводити чи спростовувати їх, репрезентувати виступ перед аудиторією.

Значне місце в системі підготовки високоякісних фахівців поряд із семінарськими посідають *практичні заняття*, на яких студент під керівництвом викладача детально аналізує певні (визначені планом практичного заняття) теоретичні положення навчальної дисципліни, формує вміння й навички практичного застосування їх [6, с. 13]. Головне завдання їх, як підкреслює Г. Товканець, – закріплення теоретичних знань, оволодіння апаратом наукових досліджень; поглиблення й уточнення знань; формування інтелектуальних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнень. Науковець зауважує, що заняття такого виду доцільно проводити не тільки в аудиторії, але й у навчальному закладі (школі), в яких студенти проходять практику, а основне їхнє призначення – навчити розв’язувати особливі проблеми за спеціальністю тощо [130, с. 41]. Під час таких занять у студентів формуються практичні вміння й навички розв’язання прикладних завдань, добору прикладів й аргументів, закріплюються вже наявні уміння, розвивається здатність самостійно використовувати весь багаж знань для вдосконалення певних дій.

Слушною вважаємо думку науковців (З. Бакум [85], О. Горошкіна [85], В. Дороз [25], О. Караман [85], С. Караман [85], О. Копусь [85], О. Семеног [114] та ін.), які пропонують на практичних заняттях використовувати інтерактивні технології, дискусії, бесіди, «діалоги особистостей» тощо, й, беззастережно прийнявши її, розробили низку рольових і ділових ігор, ситуативних завдань тощо. Зокрема, на практичному занятті із загального мовознавства пропонуємо розіграти спір між Кратілом, Гермогеном і Сократом про теорію походження імен. Майбутні вчителі української мови самостійно опрацьовували додаткову літературу, активно вели пошуки подання інформації, яку демонстрували у вигляді порівняльних схем і таблиць, презентацій, що дало змогу зацікавити й активізувати аудиторію.

Отже, практичне заняття формує навички студентів аналізувати теоретичний матеріал на основі прослуханої лекції, опрацьовувати

рекомендовану літературу; виконувати завдання практичного характеру, а домінуючою формою роботи є СРС.

Продуктивним видом практичних форм навчання були *лабораторні заняття* – «форма навчального заняття, на якому студенти під керівництвом науково-педагогічного працівника особисто проводять експерименти з метою практичної перевірки й підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, оволодівають методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі» [67, с. 234]. Основне завдання їх – поглиблення й уточнення знань, отриманих на лекціях, семінарах, практичних заняттях і в процесі виконання СРС; формування інтелектуальних умінь і навичок планування, аналізу й узагальнень, опанування ІКТ. Такі заняття закладають основи проведення експериментальних досліджень, що дає змогу глибоко зрозуміти навчальний матеріал, розвивати пізнавальні інтереси студентів, а їх результати можна використати в курсовій і дипломній роботі.

Лабораторне заняття має чітку структуру, де на підготовчому етапі знайомимо студента з методикою його проведення, визначаємо мету дослідження, пропонуємо попередню теоретичну перевірку отриманих відомостей про певне лінгвістичне поняття й обчислення отриманих даних; на основному етапі здійснюємо спостереження, обговорюємо й узагальнюємо результати. Оцінка роботи студента передбачає дотримання необхідних завдань-вимог; коректне використання лінгвістичної термінології; якість проведеного дослідження, вміння обґрунтувати отримані результати.

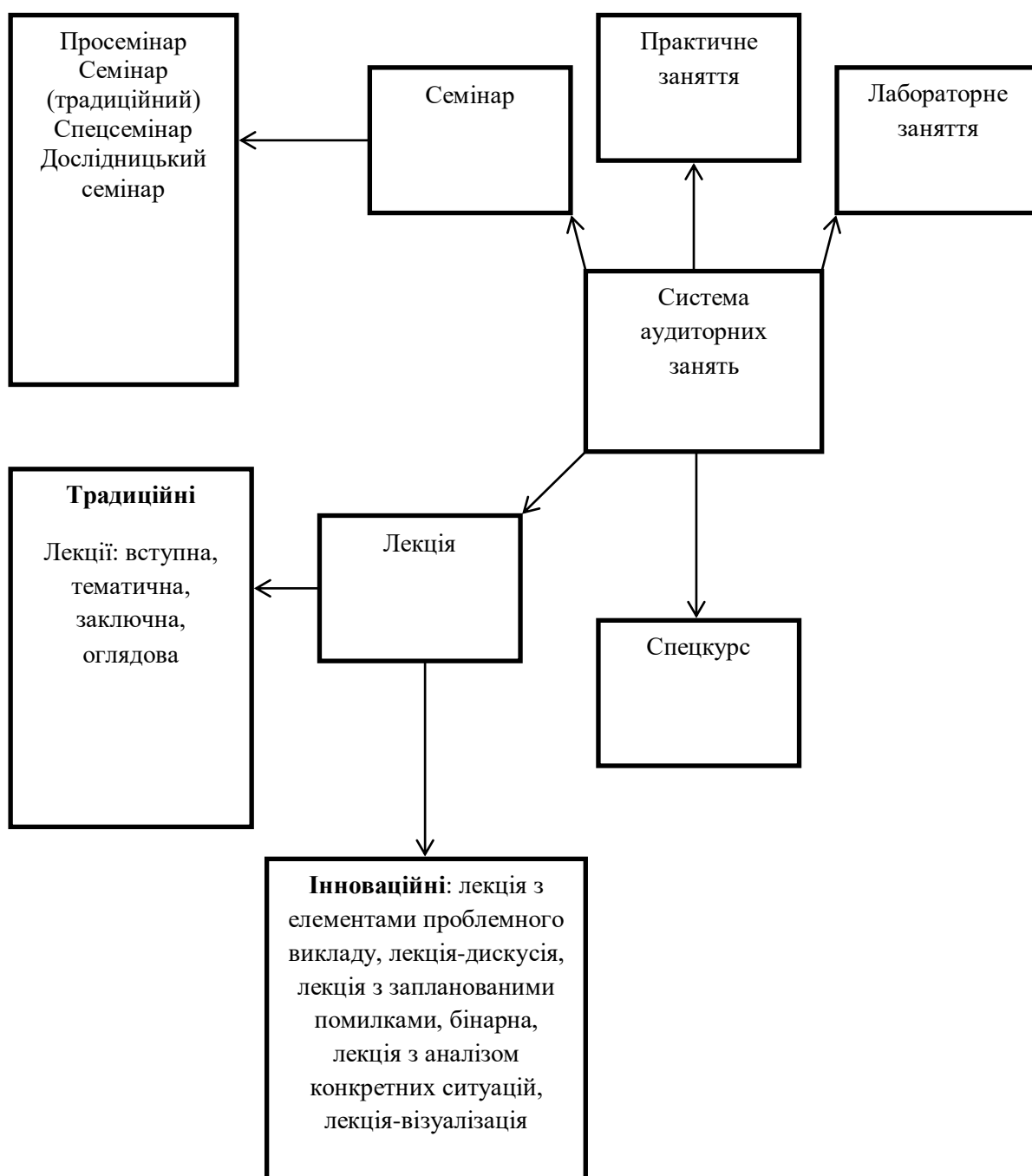
Лабораторні роботи впроваджено на заняттях із сучасної української літературної мови, української діалектології, стилістики української мови; організовано їх як в аудиторії, так і в школі, що допомогло одночасно провести апробацію виготовлених засобів навчання, довести ефективність їх, виявити ті, що викликають найбільше зацікавлення в студентів та учнів.

Зазначимо, що аналіз змісту навчання як цілісної структури диктує необхідність комплексної організації освітнього процесу, органічної єдності

різних форм навчання, взаємозв'язку лекційних, семінарських, практичних і лабораторних занять, який продемонструємо в схемі 4. 1.

Схема 4. 1

**Система форм навчання у процесі формування
ЛК майбутніх учителів української мови**



Отже, аналіз науково-методичної літератури, власний досвід роботи в ЗВО переконують, що лекції, семінарські, практичні й лабораторні заняття спрямовані на опрацювання великого обсягу додаткових джерел, засвоєння фахової термінології; дають змогу уточнити, перевірити, систематизувати знання; навчитися точно й доказово висловлювати свої думки мовою лінгвістичної й лінгводидактичної науки, вести діалог, дискусію, опонувати, відстоювати власну позицію; розвивати творче, професійне, критичне мислення.

4. 1. 2 Особливості організації самостійної роботи

Навчання у ЗВО – процес, що передбачає єдність таких взаємопов'язаних складників: оволодіння теоретичними знаннями, отримання практичних умінь, удосконалення навичок НДДС, формування готовності до професійної діяльності в процесі педагогічної практики. Суттєве місце в ньому відводено СРС, оскільки ЗВО прагне не лише передати певний обсяг інформації, а й навчити способів самостійних дій для осмислення нової інформації (самостійно працювати, досліджувати, планувати, ставити й вирішувати проблеми).

Питанню СРС як одній із форм навчання приділяли увагу педагоги: А. Алексюк [2], А. Артемова [4], О. Малихін [57; 58], В. Ортинський [67], П. Підкасистий [77], Т. Туркот [131] та ін., лінгводидакти: Н. Голуб [18], О. Горошкіна [85], Т. Донченко [24], І. Дроздова [27], Л. Златів [36], О. Караман [85], С. Караман [85], К. Климова [40], О. Копусь [85], О. Кучерук [53], І. Нагрибельна [62], А. Нікітіна [65], І. Хом'як [138], Н. Юрійчук [146] та ін.

Наукові доробки вчених (В. Дороз [25], І. Дроздова [27], О. Малихін [57; 58], І. Нагрибельна [62], Т. Туркот [131], І. Хом'як [138] та ін.) доводять, що СРС на сучасному етапі розвитку вищої освіти – одна з організаційних форм навчання, різновид індивідуальної й колективної навчально-пізнавальної діяльності студентів, що регламентовані навчальним планом здобувача вищої освіти за певною спеціальністю. СРС, що відбита в навчальній і робочій програмах дисципліни, упроваджується на заняттях (аудиторна робота) або в

позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі.

Відповідно до «Положення про організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах освіти» СРС «є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять», а «навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни» [81]. Згідно з положенням Болонської системи освіти обсяг часу для самостійної й індивідуальної роботи має становити не менше ніж 50 % загального обсягу трудомісткості навчання. Такий підхід до збільшення частки СРС у процесі засвоєння дисциплін, на нашу думку, навчає студента самостійно студіювати теоретичний зміст мовознавчих дисциплін, здійснювати контроль за власною навчальною діяльністю, формує здібності до саморозвитку, творчого застосування здобутих знань, виховує самостійність як особисту рису характеру. А отже, роль викладача – стати генератором ідей, забезпечити професійне підготування майбутнього фахівця, сприяти його самореалізації.

Самостійність у здобутті знань, як підкреслює А. Алексюк, має на меті оволодіння різноманітними вміннями й навичками бачити зміст і мету роботи, проектувати власну самоосвіту, знаходити ефективні шляхи по-новому розв'язувати проблемні питання, розвивати пізнавальну й розумову активність і самостійність, здатність до творчості. В основі СРС лежить поняття самостійності, під якою розуміють «оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості» [2, с. 434]. Юнак, досягнувши етап дорослішання, повинен усвідомити, що самостійність є його беззаперечним атрибутом: він змушений виважено приймати рішення, контролювати власні дії, беручи на себе відповідальність за вчинки.

Однак, на думку І. Нагрибельної, найбільш репрезентативною ознакою СРС «є наявність пізнавальної сторони {...}, яка має позитивний вплив на розвиток розумових та особистісних якостей студента». Із цього погляду СРС дає змогу здобувати знання з новітніх джерел, використовувати інноваційні технології; навчитися самостійно планувати й організовувати освітній процес; розширити обсяг знань із мовознавчих дисциплін; максимально використовувати потенціал особистості; розвивати пошукову діяльність майбутнього вчителя [62, с. 174].

Зважаючи на проаналізовані погляди науковців щодо сутності поняття СРС, констатуємо, що вона є одним із найбільш вагомих компонентів освітнього процесу, основою його, що вимагає високого рівня мотивації, правильної організації, готовності до виконання різноманітних завдань. СРС розкриває можливості студентам навчитися самостійно працювати в методичних кабінетах, бібліотеці, вдома; формує навички самостійності в навчальній, НДДС і професійній діяльності; збуджує потяг самостійно здобувати необхідні знання; передбачає інтеграцію різноманітних форм роботи (індивідуальна й колективна); активно готує майбутніх учителів української мови до практичної діяльності (навчальна й виробнича практики).

Аналіз наукової літератури засвідчив, що в педагогіці й лінгводидактиці представлено різноманітні класифікації СРС, які подано в *додатку Д. 4*.

Окремо зупинимося на деяких із них. П. Підкасистий пропонує класифікацію видів СРС, в основі якої – рівні самостійності студентів. Науковець виділяє:

- за зразком (вимагає попередньо підготовленого зразка, інструкції тощо, а виконання СРС відповідає репродуктивному рівню);
- реконструктивна (перебудова й перетворення запропонованих текстів на основі отриманого раніше досвіду);
- варіативного типу (аналіз проблемної ситуації, розкриття головного з-поміж інших, другорядних проблем);

- творча (найвищий рівень розвитку самостійності студента, що передбачає досягнення нового рівня знань) [77].

СРС за зразком – репродуктивний рівень, який доцільно впроваджувати на перших курсах ЗВО. Завдання для цього етапу передбачають повторення отриманих знань у школі (дисципліни: практикум з української мови, сучасна українська літературна мова (теми: «Вступ», «Норми сучасної української літературної мови», «Стилі сучасної української літературної мови»), прослуховування й конспектування лекцій, укладання глосарію, написання рефератів. Реконструктивна СРС – це перебудова запропонованих зразків, висловлювання власної позиції з проведеної роботи. Для реалізації її пропонуємо встановити інтегративні зв'язки між сучасною українською літературною мовою (тема «Лексика») й українською діалектологією. Уважаємо прийнятним на аналізованому етапі використання *випереджувальних завдань*, які забезпечують повне або часткове попереднє самостійне засвоєння навчального матеріалу, що висвітлюватиме викладач через певний час і дасть змогу «вкраплювати» його на лекціях, практичних, семінарах у вигляді наукових доповідей, обговорювати в процесі дискусії чи пропонувати у вигляді реферату або «мікровикладання» [131, с. 241]. СРС варіативного типу – пошуковий рівень, в основі якого лежить постановка й розв'язання проблемних ситуацій, аналіз мовознавчого матеріалу й самостійне підведення висновків. Творча СРС – високий рівень виконання наукових розвідок, спрямованих на встановлення істини, доведення чи спростування гіпотези, вироблення власної позиції щодо досліджуваного явища, залучення до НДДС. Така робота властива етапу підготовки до проходження педагогічної практики (написання конспектів, добирання дидактичного матеріалу, вироблення власних методичних ідей, висунення гіпотези тощо).

Уважаємо за необхідне звернутися до класифікації О. Малихіна. Науковець, розмежовуючи поняття «самостійна робота» й «самостійна навчальна діяльність», наголошує на їх нетотожності, де СРС – це форма організації навчання, а самостійна навчальна діяльність студентів є

«різновидом навчальної діяльності в загальному її розумінні, оскільки переважно становить розумову діяльність, спрямовану на засвоєння певних знань, певного досвіду (...), є специфічним різновидом діяльності взагалі» [57, с. 26]. Виходячи з таких тлумачень, учений в основу класифікації поклав пізнавальну діяльність студента й визначив чотири типи самостійності: а) пізнавальна діяльність, що здійснюється у процесі виконання домашнього завдання; б) пізнавальна діяльність, що носить репродуктивний характер і має на меті вироблення алгоритмів (копій) дій; в) пізнавальна діяльність, що спирається на накопичений досвід і передбачає перенесення знань, умінь і навичок); г) пізнавальна діяльність студентів, що передбачає високий творчий рівень пізнання [58, с. 39-40]. Як бачимо, організована відповідно до такої класифікації СРС сприяє розвитку високого рівня мотивації до виконання завдань, умінь спланувати й організувати її в межах усієї навчальної діяльності студента за допомогою викладача й без нього; виявленню й установленню взаємозв'язків між вивченим і новим, а в подальшому – особистісне й професійне зростання майбутнього фахівця.

Нам імponує класифікація І. Нагрибельної з огляду на особливості підготовки вчителя початкових класів, що репрезентує такі види СРС:

- за тематикою (відповідно до виучуваної дисципліни);
- за послідовністю впровадження різних видів СРС відповідно до курсу навчання (репродуктивна (I курс), продуктивна (II-III курси) та креативно-дослідницька (IV курс) [62, с. 167-168].

Такий розподіл видів СРС дає змогу окреслити завдання відповідно до кожної теми мовознавчих дисциплін, урахувуючи інтегративні зв'язки між ними; укласти матеріал для самостійного опрацювання відповідно до року навчання, ускладнюючи від курсу до курсу (повідомлення, реферат → творчі й курсові роботи → участь у студентських конференціях, олімпіадах, конкурсах), впроваджуючи різні види завдань.

Аналіз наукової й науково-методичної літератури дав змогу виробити власну класифікацію СРС у процесі створення методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови, яка репрезентована такими видами:

1. **Теоретико-ознайомлювальна** – комплекс базових теоретичних знань, що засвоюються в аудиторний час (на лекційних заняттях). На цьому етапі плануємо оглядове ознайомлення з питаннями, що в подальшому вноситимемо на самостійне опрацювання. Його основна мета – запропонувати студентові необхідні матеріали, ознайомити з основними вимогами до студіювання наукової, науково-методичної літератури, лексикографічних джерел та з засадами конспектування першоджерел. Така пропедевтична робота допоможе здобувачеві вищої освіти усвідомити суть і процес самостійного опрацювання навчального матеріалу.

2. **Когнітивно-пізнавальна** складається з: а) опрацювання матеріалу лекції, вичленування питань, що винесено на самостійний аналіз; огляд літератури й конспектування її; б) підготовки до практичного (семінарського) заняття, лабораторної роботи: виконання вправ з аналізом матеріалу лекції, законспектованих джерел на попередньому етапі й із використанням теоретичних основ матеріалу, що вивчається, за підручником (навчально-методичним посібником, рекомендаціями тощо).

3. **Компетентнісно-дослідницька** передбачає участь у НДДС: підготовки і проголошення повідомлень, доповідей, написання наукових статей, участь у конференціях і публікація їх матеріалів, участь в олімпіадах.

4. **Інноваційно-діяльнісна** – створення й упровадження проектів, інформаційних ресурсів (презентації, медіаресурси, веб-квести, вебінари, ДН).

Уважаємо, що побудова СРС відповідно до такої структури є виправданою в створюваній методичній системі. Зокрема, теоретико-ознайомлювальна СРС дає змогу студентові з першого року навчання оволодіти технологією проведення її, забезпечує поетапну організацію діяльності із самостійного здобуття знань, виховує самоорганізацію й самоосвіту, розвиває мотивацію студента. Когнітивно-пізнавальна – це повсякденне самостійне

збагачення знань студента в процесі опрацювання отриманих теоретичних основ дисципліни під час самопідготовки до практичного (семінарського) заняття, лабораторної роботи. Такий вид СРС передбачає вдосконалення вмій опрацьовувати першоджерела, навчально-методичні посібники (матеріали, рекомендації) й отримати імперативні знання з дисципліни. Компетентнісно-дослідницька визначає здатність на аналітико-синтетичному рівні оперувати знаннями під час освоєння лінгвістичних курсів, що відображено в наукових доробках студентів. Інноваційно-діяльнісна – демонстрація навчальних досягнень студента шляхом упровадження інноваційних технологій, що дає їм змогу висвітлювати власні досягнення в усемережжі, використовувати виготовлену продукцію для репрезентації теоретичних положень дисциплін, у процесі підготовки уроку з української мови і його проведення під час проходження педагогічної практики. Зазначимо також, що інноваційно-діяльнісна СРС виконує наскрізну роль, оскільки упроваджено її під час кожного етапу [92, с. 85-86].

Узаємозв'язок видів СРС продемонструємо на рис. 4. 2.

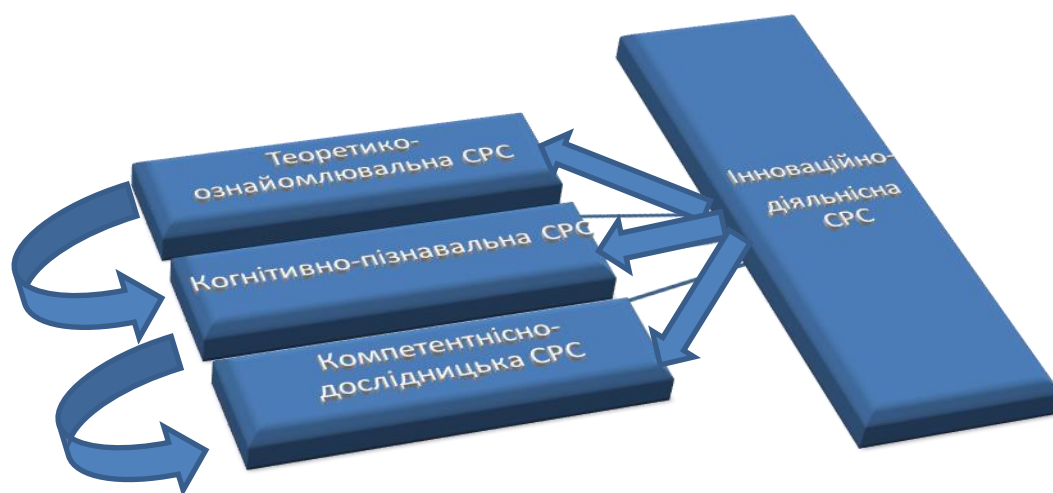


Рис. 4. 2. Узаємозв'язок видів СРС

Слушно зауважує Н. Голуб, що розроблення системи СРС складається з певних елементів (з огляду на вивчення риторики): *концептуальний складник,*

що передбачає окреслення мети, підходів до організації її, характеризує мотив здійснення; прогнозує результати; *змістовий складник* – розкриття структури й змісту предмета, засобів підвищення оптимізації процесу навчання; *організаційний складник* – визначення правил організації, окреслення шляхів досягнення результату СРС; *технологічний складник* – добирання форм і методів організації й упровадження СРС, спрямованих на досягнення позитивного результату, професійного зростання молодого спеціаліста [18, с. 29]. Зазначимо, що відповідно до нашого дослідження така структура є цілком прийнятною й виправданою, оскільки представляє цілісну систему, що:

- а) охоплює всі ланки планування й організації СРС (Яка мета? Як досягти її? Що це дасть особисто для мене?);
- б) передбачає визначення конкретних цілей (підготовки високопрофесійного, конкурентоспроможного фахівця, який орієнтується в потоках інформації);
- в) з'ясовує кінцевий результат через способи й форми контролю (оволодіння системою відповідних знань, інтелектуальний і професійний ріст, реалізація отриманих знань у процесі залучення до НДДС, педагогічної практики) і ми приймаємо її [92, с.86].

В основі забезпечення ефективності організації та проведення СРС лежать певні чинники, а саме: розвиток мотиваційної настанови, яка суттєво впливає на характер і результати діяльності студентів, сприяє підвищенню ефективності дій, активізує мислення, пам'ять, робить сприйняття точним, увагу зосередженою; систематичність і безперервність, що сприяє успішному оволодінню навчальним матеріалом; правильне планування СРС, раціональне використання часу; впровадження відповідних методів, способів і прийомів СРС; педагогічне управління [131, с. 254-255]. Урахувати їх можна, поєднуючи аудиторну й позааудиторну СРС, методичний супровід (методичні вказівки, рекомендації) її, контроль за вчасністю і якістю виконання (вимоги до виконання кожного виду), виголошення результатів проведення (захист, виготовлення ілюстративного матеріалу, презентації тощо), чітко розроблені критерії оцінювання якості виконання, що забезпечує прагнення до самовдосконалення й охоплює усі етапи проведеної СРС (опрацювання

наукових, науково-методичних джерел; власні висновки; використання інноваційних технологій тощо).

Нам імпонує думка І. Хом'яка, що нині в лінгводидактиці можливим стало виокремлення двох форм СРС: а) традиційна, що виконується в позааудиторний час без контролю викладача, б) слухання й конспектування лекцій, підготовлення доповідей, робота з підручником, словником, розв'язування педагогічних задач, виконання лабораторних робіт [138, с. 12]. Слушною вважаємо позицію І. Дроздової про важливість вибору завдань для СРС, до яких науковець уналежнює: виступи науковців ЗВО з метою орієнтування студентів на самовдосконалення; бесіди з керівництвом факультету про використання можливостей бібліотеки, читальної зали (відвідування їх з подальшим формуванням умінь і навичок працювати з бібліографічними каталогами); використання кабінетів, лабораторій; проведення вступних семінарів, на яких доцільно ознайомити студентів з особливостями підготовлення й проведення СРС із певного предмета; організація бесід про особливості СРС; обмін досвідом зі старшокурсниками; організація вечорів запитань і відповідей із нагальних проблем виконання СРС; написання творів «Як я організую свою СРС», анкетування студентів; накреслення плану СРС під керівництвом викладача; індивідуальні консультації; проведення контрольних зрізів; зустріч із випускниками обраної спеціальності [27, с. 159-160]. Як бачимо, науковець усебічно підходить до розв'язання питання організації СРС, залучаючи не лише студента й викладача, а й науковців, представників бібліотеки, вчителів. Уважаємо, що такі завдання доцільно систематично впроваджувати на всіх етапах навчання, що дасть змогу закріпити навички СРС, удосконалити теоретичну й практичну підготовку майбутніх учителів української мови.

Аналіз наукової й науково-методичної літератури дав змогу продемонструвати шляхи впровадження запропонованих видів СРС в таблиці 4. 2.

Види СРС і шляхи їх упровадження

№ з/п	Види СРС	Шляхи впровадження
1.	Теоретико-ознайомлювальна	Бесіди з викладачами, працівниками бібліотеки, (читальної зали), ознайомлення з особливостями роботи кабінету (лабораторії); пропедевтичні бесіди про особливості організації СРС; лекції-обговорення з питань планування й виконання, обмін досвідом зі студентами старших курсів
2.	Когнітивно-пізнавальна	Студіювання теоретичного матеріалу лекцій, ознайомлення та вивчення питань, винесених на самостійне опрацювання, підготовка до практичних (семінарських) занять, лабораторних робіт, конспектування додаткової літератури, підготовка виступів, повідомлень, рефератів із проблем, що виносяться на самостійне опрацювання.
3.	Компетентнісно-дослідницька	Проектна діяльність студента, написання курсових, дипломних робіт; підготовка матеріалів до проходження педагогічної практики, в тому числі ознайомлення з передовим педагогічним досвідом учителів української мови; проведення експерименту; написання наукових тез, статей та участь у конференціях, олімпіадах
4.	Інноваційно-діяльнісна	Розроблення інформаційного супроводу (презентації, веб-квести, укладання електронних термінологічних словників, підручників тощо)

Аналіз наукової літератури (Л. Бондар [7], Н. Воропай [13], О. Горошкіна [85], Н. Голуб [18], І. Дроздова [27], Л. Журавська [31], О. Копусь [85], О. Кузнєцова [49], О. Куцевол [52], О. Малихін [58], І. Нагрибельна [62], А. Нікітіна [65], Н. Остапенко [69], О. Семеног [113], Т. Симоненко [121], І. Хом'як [138], Н. Юрійчук [146] та ін.), власний педагогічний досвід свідчать, що СРС доцільно запроваджувати на всіх заняттях із першого року навчання. Зокрема, на лекціях СРС сприяє реалізації принципу перспективності й наступності в засвоєнні нового матеріалу, виділенні головного, виокремленні першорядних і фундаментальних проблем лекційного матеріалу, підсумовуванні отриманих знань, виконанні таких основних завдань як: відповіді на питання з метою визначення найбільш актуальних проблем із теми попереднього заняття; бліц-опитування; наведення власних прикладів; проведення диспуту (дискусії) зі спірного питання; конкурс на кращу презентацію, історичний коментар до теми, порівняльний огляд шкільної та вишівської програм (підручників); тестування; анкетування; самостійне заповнення таблиць і складання схем; самостійне підготування окремого питання лекції з оглядом використаних джерел.

На семінарських і практичних заняттях СРС проводиться такими способами: усна чи письмова відповідь на питання плану практичного (семінарського) заняття з доповненням інформації викладача, що запропонована на лекції, наведення власних прикладів; аналіз наукової, науково-популярної, лінгводидактичної й іншої літератури зі списку рекомендованої або самостійно віднайдені в бібліотечних фондах й електронних каталогах; бліц-опитування; розв'язання проблемних завдань, складання й розв'язання питань кросворду; тестування, анкетування; написання рефератів; експериментування; практичне самостійне виконання індивідуального чи групового завдання (фрагмент уроку, ділової й рольової гри тощо); самостійне виготовлення наочного матеріалу (таблиця, схема, алгоритм, презентація тощо) [105].

Наводимо фрагмент запропонованих завдань до СРС із курсу «Загальне мовознавство» в додатку Д. 5.

Цінними для нашого дослідження стали рекомендації А. Нікітіної, яка репрезентує впровадження професійної технології – створення студентами власного методичного архіву, що є різновидом «постійної підготовки до публічного мовлення педагога, інструмент, використовуючи який, учитель проводить уроки, організовує позакласну роботу, консультації, готує наочні посібники, електронні презентації» [65, с. 211]. Учена пропонує укласти архів відповідно до трьох напрямів:

1) різноманітні за жанрами, насичені цікавою інформацією матеріали, що формують мовленнєвий образ учителя-філолога;

2) матеріали НДДС педагога (наукові проекти, висвітлення актуальних проблем сучасної лінгводидактики, архіви наукової періодики тощо);

3) навчально-методичні матеріали, що забезпечують готовність студента до майбутньої професійної діяльності [Там само, с. 214-216].

Така технологія, на нашу думку, дає змогу майбутньому вчителю зібрати необхідний матеріал для вдосконалення власного мовлення, бо, як наголошує М. Пентилюк, «одним із головних завдань підготовки майбутнього вчителя-словесника є формування мовної особистості, яка вміє вільно й комунікативно виправдано висловлювати свої думки в будь-якій ситуації, дотримуючись норм літературної мови» [72, с. 205]. Збирання матеріалу для методичного архіву стимулює студента до постійного пошуку нової інформації, дає поштовх проводити експерименти, розробляти недосліджені лінгвістичні теми, що сприяє професійному становленню майбутніх учителів до проходження педагогічної практики.

Зібрані й опрацьовані матеріали оформлюються за допомогою впровадження методу «Портфоліо», спрямованого на систематизацію результатів СРС, узагальнення, поглиблення й розширення знань, отриманих на заняттях в аудиторії. Портфоліо – «тека, в якій у систематизованому вигляді студент накопичує матеріали, що є підсумком його самостійної діяльності з

конкретної навчальної дисципліни» [131, с. 246], зокрема конспекти додаткових джерел інформації; реферати, тези доповідей на семінарах, есе й інші творчі роботи; копії нормативних документів, законодавчих актів, що стосуються професійної діяльності; результати індивідуальної роботи з викладачем, науковим керівником: плани, програми, проекти наукової статті та ін.; анкети, результати опитування, інтерв'ю з професіоналами-практиками за фахом студента, а також дипломи, сертифікати, грамоти за участь в олімпіадах та наукових і науково-практичних конференціях і семінарах. М. Князян вважає, що «саме портфоліо дозволяє накопичувати матеріал дослідження протягом тривалого часу, збагачуючи й розширюючи його». Науковець пропонує структуру його, яка складається з наступних частин: «банк власних ідей», «банк теорій і концепцій», «банк проблемних ситуацій за темою дослідження», «банк результатів мікродосліджень», «банк рефлексивних самоспостережень», «банк порад» [41]. Такий вид роботи стає візитівкою студента, розкриваючи його творчий потенціал, змушуючи «зануритися» в проблему й усебічно вивчити її, стимулює розвивати особистісні якості майбутнього професіонала, а отже, формує його компетентність, а в подальшому стає елементом наукових досліджень (курсова, дипломна робота, стаття).

У межах проведеної розвідки запропоновано й утілено в практику навчальної діяльності студентів «Методичну капсулу», в якій передбачено такі складники:

1. Копії державних документів, що стосуються діяльності загальноосвітньої школи.
2. Термінологічний апарат із методики навчання української мови.
3. Порівняльна таблиця-словник лінгвістичних термінів (початкова школа – основна школа – старша школа – ЗВО).
4. Історичні коментарі до виучуваних лінгвістичних понять.
5. Методичний каталог (анотації наукових, науково-популярних джерел) й окремі конспекти рекомендованої літератури.
6. Розроблені конспекти уроків.

7. Аналіз уроків, які студент відвідав під час проходження практики.
8. Аналіз уроків учителів-практиків.
9. Засоби навчання (самостійно виготовлені презентації, схеми, таблиці, алгоритми, карти тощо).
10. Розроблені позакласні заходи з української мови.
11. Результати НДДС.

Зокрема, запропоновані завдання зі збирання й укладання порівняльної таблиці-словника лінгвістичних понять і підготовлені історичні коментарі готують студента до практичної діяльності, формуючи його ЛК із мовознавчих дисциплін («Практикум з української мови», «Сучасна українська літературна мова», «Історія української мови» «Українська діалектологія»).

Організована таким чином СРС дає змогу:

- накопичити за час навчання у ЗВО лінгвістичний матеріал, що в подальшому майбутні вчителі української мови будуть використовувати;
- сприйняти й обміркувати отриману навчальну інформацію на лекційних і практичних заняттях із подальшим самостійним опрацюванням окремих положень теми з урахуванням новітніх досягнень лінгвістичної науки;
- окреслити шляхи опанування новітніми ІКТ у процесі виконання завдань;
- забезпечити розвиток самомотивації шляхом постійного прагнення самовдосконалюватися й зайняти гідне місце в суспільстві, а отже, бачення й досягнення власної мети здобуття освіти; розвитку креативної пошукової діяльності;
- виробити вміння застосовувати самостійно отримані знання в процесі навчання й під час проходження педагогічної практики.

Як переконує проведене дослідження, СРС є вагомим складником усіх інших форм діяльності у ЗВО, оскільки передбачає ґрунтовну роботу студента з документами, першоджерелами, підручниками, навчальними й навчально-методичними посібниками на лекціях і в позааудиторний час (конспектування, анотування, реферування, складання тез); конспектами лекцій у процесі виконання випереджувальних завдань, сприяє здобуттю нових знань і

розширенню діапазону отриманих раніше, відшліфуванню, вдосконаленню їх, глибокому розумінню засвоєного матеріалу шляхом самостійного опрацювання, формування власних поглядів студента на проблемні питання. СРС дає змогу заглибитися в історію лінгвістичного явища; окреслює виконання системи вправ і завдань; виробляє вміння організації та проведення педагогічного експерименту, підготовки доповідей, наукових повідомлень, проходження навчальної й виробничої педагогічної практик тощо. Правильно організована СРС навчає прогнозувати й оцінювати можливий результат, відповідно будувати гіпотези, підтверджувати або спростовувати їх; складати таблиці, схеми, упроваджувати ІКТ.

4. 1. 3. Навчально- й науково-дослідницька діяльність студента

Сучасна школа висуває перед майбутніми вчителями української мови такі завдання, для розв'язання яких необхідним є творчий пошук неординарних розв'язань, розвиток дослідницьких умінь. Зважаючи на це, випускник ЗВО повинен оволодіти навичками наукової діяльності, щоб, аналізуючи здобутки в галузі мовознавства й лінгводидактики, постійно вдосконалювати свою кваліфікацію, орієнтуючись в інформаційному просторі, адаптуватися в педагогічному й учнівському колективах, креативно добирати навчальний матеріал й успішно його репрезентувати. Отже, акцентуємо увагу на залученні студентів до НДДС, адже «сьогодні на законодавчому і нормативному рівнях усвідомлюється необхідність в учителях, які достатньою мірою володіють дослідницькими вміннями, навичками самостійного педагогічного пошуку, здатні до творчої самореалізації в нових соціально-економічних умовах. Професійна підготовка в ЗВО має забезпечувати органічне поєднання фахової підготовки з дослідницьким складником і сприяти всебічному професійному розвитку та саморозвитку особистості майбутнього вчителя як дослідника» [117, с. 20].

У «Законі про вищу освіту» наголошено, що «наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у вищих навчальних закладах є невід'ємним

складником освітньої діяльності і провадиться з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти. Провадження наукової і науково-технічної діяльності університетами, академіями, інститутами є обов'язковим» [33]. Як бачимо, в сучасній освіті гостро назріло питання розвитку умінь студентської молоді проводити самостійні наукові дослідження на основі отриманих знань, що забезпечить становлення нового покоління високоосвічених і конкурентоспроможних, креативних професіоналів.

Питання організації НДДС на сучасному етапі розвитку лінгводидактики є актуальним і знайшло своє відображення в працях таких науковців: І. Гайдаєнко [73], О. Земка [117], М. Князян [41], О. Копусь [45], О. Крушельницької [48], Н. Кушнарєнко [144], В. Мельничайка [78], Т. Окунєвич [73], М. Пентиліук [73], О. Пєхоти [75], О. Семеног [117], Т. Симонєнко [123], З. Слєпкань [126], Г. Цєхмістрової [141], В. Шєйко [144] та ін.

НДДС – «це інтелектуальна праця, спрямована на набуття знань, умінь і навичок», де формування дослідницьких умінь і навичок розуміється як «послідовний процес взаємопов'язаних дій викладачів філологічного факультету і студентів на основі інструментарію дидактичних засобів» і залежить від «мотивації дослідження; стилю мислення; готовності до виконання наукового дослідження; творчої активності особистості; інтересу й потреби щодо набуття дослідницьких умінь» [123, с. 38]. Саме в процесі організації й проведення НДДС, на думку М. Князян, «можливо забезпечити формування навичок, котрі сприяють високій динаміці розв'язання проблем професійного характеру, а саме: мобільний аналіз проблемних ситуацій, генерація декількох варіантів їхнього розв'язання, перенесення набутих знань у нове поле використання їх, швидке прийняття рішень у невизначеному контексті, прогноз щодо ефективності власних дій, самоаналіз і самокорекція» [41]. НДДС є генератором оволодіння методологією й методами наукового пошуку, формує науковий світогляд студента, мотивує його до дослідження

великого обсягу наукової літератури, вибудовування власної теорії, проведення експерименту й аналізу отриманих результатів.

Цілеспрямована й кваліфіковано організована НДДС сприяє формуванню ЛК, тому майбутнім учителям української мови для постійної затребуваності необхідно вміти аналізувати потік наукової інформації, створювати авторські розроблення (програми), запроваджувати в освітній процес інноваційні технології тощо, тобто розвивати дослідницькі вміння, до яких О. Земка, О. Семенов належнюють:

- *інформаційні*: бібліографічні (здійснювати пошук необхідної літератури, робити її бібліографічний опис, писати анотації, відгуки); лексикографічні (опрацьовувати інформацію з лексикографічних видань); технічні (виконувати інформаційний пошук, аналізувати, оцінювати й зберігати інформацію);

- *операційні*: інтелектуально-евристичні (критично сприймати, виділяти головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки), аналітико-інтерпретаційні (аналізувати й інтерпретувати різні за стилем тексти), текстово-жанрові (моделювати зв'язний текст);

- *мовнокомунікативні*: власне комунікативні (дотримуватися культуромовних вимог); редакторські (здійснювати критичний аналіз узаємозв'язку форми й змісту, вимог до побудови тексту); полемічні (використовувати засоби впливу для формування власної позиції й аргументації);

- *діагностично-прогностичні*: проектувальні (розробляти проекти, моделювати ситуації, визначати методи, прийоми і форми роботи); прогностичні (прогнозувати й передбачити освітній процес і розвиток особистості в ньому); діагностичні (діагностувати індивідуально-психологічні особливості учнів); рефлексивні (здійснювати самооцінку результатів дослідницької діяльності [117, с. 34-35]).

Студент, який на високому рівні оволодіває науково-дослідницькими вміннями, стає компетентним у створенні нового знання. Під поняттям «компетентність студента в НДДС», услід за С. Вітвіцькою, розуміємо

спеціальні й загальнонаукові знання, що слугують методологічною основою для організації та проведення дослідження, загальнонаукові, дослідницькі вміння [11, с. 265]. Уважаємо, що наукова компетентність майбутніх учителів української мови – це високий щабель їх знань із мовознавчих дисциплін, що виходить за межі інформаційного обсягу курсу, передбаченого навчальним планом, й охоплює інноваційні проблеми, відповідний рівень практичних умінь і навичок організувати й проводити наукову діяльність. У процесі дослідження визначено низку компетенцій, за допомогою яких відбувається формування наукової компетентності: володіння навичками наукової організації праці; вивчення наукових джерел, електронних баз даних, систем інформаційного пошуку; оперування загальнонауковою й конкретно науковою термінологією; трансформування теоретичних основ у практичну площину дослідження; здійснення НДДС (бачення наукової новизни й шляхів висвітлення її; формулювання мети, завдань, об'єкта та предмета дослідження; побудовування наукової гіпотези, доведення чи спростування її).

Активна наукова позиція студента, постійне самовдосконалення під час збирання інформації та опрацювання її, репрезентація наукового доробку забезпечують розвиток його науково-комунікативної компетентності. Заслуговує на увагу думка Г. Цехмістрової про окреслення суті поняття «наукова комунікація» «як обмін науковою інформацією (ідеями, знаннями, повідомленнями) між ученими та спеціалістами» [141, с. 18]. Науковець представляє її п'ятьма складниками:

1) *комунікант* – відправник повідомлення (особа, яка висуває нову ідею або збирає необхідний матеріал, опрацьовує наукові джерела й передає інформацію);

2) *комунікат* – повідомлення (фіксована чи нефіксована наукова інформація, закодована за допомогою символів, знаків, кодів – публічна наукова доповідь (повідомлення) на конференціях, оформлені у формі наукового звіту, статті з додатками – графіки, схеми, діаграми, плакати тощо);

3) *канал* (шляхи передавання зібраної наукової інформації – зустрічі, конференції, радіо, телебачення, Інтернет, видавництво, бібліотека та інше, що забезпечують можливість безпосереднього чи опосередкованого наукового обміну інформацією);

4) *реципієнт* – отримувач повідомлення (особа, якій спрямована інформація і яка певним чином її тлумачить і відгукується на неї);

5) *зворотний зв'язок* – відгук реципієнта на наукове повідомлення (цитування, посилення, відгук, рецензія, реферат, стаття, включення ідей автора у відповідну дисципліну тощо) [Там само, с. 18–22]. Охарактеризовані складники репрезентують процес наукової діяльності, що охоплює характеристику суб'єктів НДДС, види наукової продукції, шляхи й способи передавання отриманих результатів розвідки, коло зацікавлених отримувачів наукової інформації й відгук на неї.

Під час упровадження НДДС розвивається система інтелектуальних творчих якостей особистості: інтуїція (пряме бачення суті речей без обґрунтування); креативність мислення (нестандартні підходи до розв'язання різноманітних навчальних і наукових завдань); творча уява (самостійне створення нових образів, зреалізованих в оригінальних і цінних продуктах діяльності); дивергентність мислення (здатність запропонувати різноманітні підходи до розв'язання завдань, змінювати їх, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах); оригінальність мислення (своєрідність якостей розуму, способу розумової діяльності); асоціативність мислення (здатність використовувати асоціації, в т. ч. аналогії) [134, с. 161]. Студенти, які мають такі розвинені якості, як правило, виявляють пізнавальну сумлінність і старанність, ретельно все перевіряють, досліджують, роблять ґрунтовні висновки, критично оцінюючи здобуту інформацію.

На думку науковців (О. Клименюк [39], О. Копусь [45], І. Корнієнко [47], О. Крушельницька [48], Н. Кушнарєнко [144], З. Слєпкань [126], М. Фіцула, [134] В. Шейко [144] та ін.), зміст і характер НДДС визначені певними чинниками, а саме: науковою проблемою кафедри, факультету (інституту),

університету; дослідженнями, що проводяться спільно з профільними для ЗВО установами й організаціями та іншими ЗВО; умовами дослідницької роботи студентів; наявністю бази дослідження, можливістю отримання необхідних документів; забезпеченістю комп'ютерною технікою, Інтернетом.

Зміст і характер НДДС зумовлюють обґрунтування основних її завдань: розвиток наукового світогляду майбутнього фахівця, розширення обсягу його теоретичної підготовленості й наукової ерудиції, засвоєння методології й методів наукового дослідження; формування творчого мислення, індивідуальних здібностей студентів у розв'язанні теоретико-практичних проблем; орієнтація на організацію й здійснення самостійної НДДС; заохочення студентів до розв'язання наукових проблем, що мають важливе значення для науки та практики; самовдосконалення, постійне оновлення власних знань; розширення світогляду в певному науковому напрямі, написання курсових і дипломних робіт, публікація отриманих результатів і участь у наукових та науково-практичних конференціях (круглих столах тощо); організація роботи наукових шкіл із метою виховання вчених-дослідників, викладачів і вчителів; надання студентам висококваліфікованої допомоги в оволодінні спеціальністю, досягнення високого рівня професіоналізму; прогнозування наукової діяльності й передбачення поступового переходу студентів від початкових рівнів і форм пізнання до більш складних; підготовка зі студентів, які досягли високого наукового рівня, резерву науково-педагогічних і наукових кадрів [48; 89; 123; 126; 134; 144]. Означені завдання підвищують якість професійного зростання майбутніх учителів української мови, сприяють розширенню їх творчого потенціалу, навчають обрати у вирі інформації потрібну й найбільш вичерпну.

Успіх НДДС залежить від чіткої та скоординованої співпраці викладача й студента, проведення заходів, які залучають максимальну кількість здобувачів вищої освіти. Дослідження шляхів і способів упровадження НДДС дало змогу констатувати, що така форма роботи поєднує: навчально-дослідницьку роботу, науково-дослідницьку роботу, науково-організаційні заходи.

I. Навчально-дослідницька робота, що передбачена навчальним планом спеціальності, охоплює:

а) ознайомлення студентів на I курсі з правилами добору відповідної інформації; опанування вміннями аналізувати й конспектувати першоджерела, виділяти головне й другорядне в навчальному тексті, систематизувати навчальний матеріал, оформляти доповіді, реферати, рецензії та інше й виголошувати їх;

б) упровадження на II курсі дисципліни «Основи наукових знань», що завершується складанням заліку чи іспиту (конспект із теми; реферат; анотація опрацьованої довідкової наукової літератури до дисципліни, бібліографічний опис її, історичні дослідження тощо); виконання науково-дослідницької частини лабораторних робіт зі спеціальних дисциплін; уведення елементів наукової творчості в мовознавчі дисципліни;

в) виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, що реалізуються в процесі вивчення програмного матеріалу з навчального курсу;

г) виконання індивідуальних досліджень – збір фактичного матеріалу, первинне опрацювання якого в подальшому буде використано під час написання курсової чи дипломної роботи;

д) написання курсових робіт із мовознавчих дисциплін і випускної дипломної роботи; вдосконалення вмінь практичної діяльності.

II. Науково-дослідницька робота, що входить до навчального плану, але виконується в позанавчальний час:

а) участь у розробленні фундаментальних і прикладних наукових тем, запропонованих випусковою кафедрою;

б) робота в наукових гуртках і студентських наукових товариствах, об'єднаннях, проблемних семінарах і круглих столах.

III. Науково-організаційні заходи, що передбачають:

а) підготовка наукових публікацій і доповідей на науково-практичні й наукові студентські конференції;

б) участь у студентських олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт тощо [45; 47; 48; 73; 91; 126; 141; 144].

Виокремлені в науковій літературі напрями НДДС становлять цілісну систему, в основі якої – формування й удосконалення дослідницьких умінь майбутніх учителів української мови в процесі виконання низки робіт: реферат, повідомлення (I курс), курсова робота з мовознавчих дисциплін (II курс), курсова робота з психолого-педагогічних дисциплін із розділом, що висвітлює лінгвістичні основи (III курс) й дипломна робота бакалавра (IV курс). Зупинимося на особливостях методики впровадження їх у навчальний процес.

Найбільш простою формою навчально-дослідницької роботи є *реферат*, що спрямований на формування в студентів умінь аналізувати, зіставляти й узагальнювати різні підходи, погляди, конкретний матеріал; розкривати своє ставлення до досліджуваних проблем, робити на цій основі правильні й обґрунтовані висновки [134, с. 166]. У ЗВО, як вважає І. Корнієнко, найчастіше маємо справу з інформаційними й розширеними (зведеними) рефератами. Перший має на меті розкрити зміст документа, його основоположні відомості й розміщується в книгах, журналах, збірниках наукових праць, другі ж містять «відомості про певну кількість опублікованих і неопублікованих документів з однієї теми, викладені у вигляді зв'язного тексту» [47, с. 94]. Збір матеріалу, його аналіз і логічний (писемний, а потім і усний) виклад становлять перший етап проведення наукової розвідки. Повністю погоджуємося з думкою О. Семенов, що підготовленню такої наукової роботи сприятиме систематизована співпраця викладача й студента, спрямована на розвиток умінь здобувача вищої освіти «користуватись науковою, довідковою, методичною літературою, що видана рідною мовою та іноземними мовами, перекладати тексти із спеціальності з іноземної мови на рідну, з рідної на іноземну», оволодіти навичками інноваційних технологій [112, с. 11]. У процесі написання реферату студенти навчаються ретельно опрацьовувати рекомендовані джерела й добирати додаткові (у т. ч. енциклопедії, словники), удосконалюють навички

аналізу, зіставлення й критичного оцінювання теоретичного матеріалу, робити власні висновки.

Обов'язковим елементом навчально-дослідницької роботи відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» [81] є курсова робота – «самостійна студентська письмова навчально-наукова робота реферативно-дослідницького характеру з певного курсу або з окремих його розділів» [47, с. 109]. Будучи першою спробою наукової діяльності, вона має на меті закріплення й узагальнення знань, отриманих у процесі навчання; є засобом перевірки теоретичних відомостей із лінгвістичних дисциплін; формує вміння добирати й критично аналізувати літературу, висловлювати власні думки й переконання, узагальнювати досвід учителів, проводити педагогічний експеримент й оформляти результати дослідження, аргументувати власну позицію до того чи іншого явища [42; 78], а також передбачає з'ясування рівня оволодіння ключовими, предметними компетентностями й ЛК майбутніх учителів української мови, формування наукового типу мислення, розвиток культури планування, організації та проведення наукового дослідження. Отже, курсова робота спрямована на систематизацію теоретичних знань, глибокий аналіз мовознавчого явища в наукових, науково-методичних джерелах, розвиток умінь самостійно вирішувати поставлену проблему, формулювати висновки.

Під час виконання курсових робіт удосконалюється методика: політехнічного навчання студентів; формування найважливіших фахових законів, категорій, понять, визначень тощо; аналіз окремих тем, питань програми, що є предметом курсового дослідження; ознайомлення з різноманітними видами навчальної роботи з певного предмета; засвоєння техніки шкільного експерименту; удосконалення різних видів позакласної роботи з певного предмета й керівництво гуртками, організація фахових вечорів, проведення олімпіад тощо [42, с. 174-175]. Написання курсової роботи – це процес вивчення, систематизації та репрезентації наукових основ сучасної лінгвістичної й лінгводидактичної наук; засвоєння фахової термінології;

орієнтування у викладі мовного матеріалу; аналіз вибору ефективних форм роботи.

Підсумком навчальної діяльності бакалавра є випускова дипломна робота. Найбільшою продуктивністю відзначаються ті дипломні роботи, що стали логічним продовженням курсової, або є результатом активної діяльності в наукових гуртках, проведення досліджень за тематикою кафедри. [Там само, с. 188]. Аналіз наукових джерел, власний досвід роботи у ЗВО дає змогу визначити основні її завдання: узагальнення, систематизація й обґрунтування лінгвістичних знань I (бакалаврського) рівня здобувача вищої освіти; висвітлення проблеми, що є новою й актуальною в сучасній лінгводидактиці (лінгвістичні й дидактичні засади); аналіз наукових джерел; самостійні висновки, розроблення власних матеріалів із метою подальшого використання їх у школі.

У процесі виконання роботи виявляється рівень сформованості навичок студента: володіння теоретичними основами лінгвістичних дисциплін; самостійний письмовий виклад думок і розроблення графічного матеріалу; добирання, систематизація й опрацювання інформації відповідно до мети й завдання дослідження; узагальнення наукових висновків і конкретних пропозицій щодо вдосконалення управління реальним об'єктом, що досліджується; самостійне приймання оригінальних рішень; використання причинно-наслідкових зв'язків, процесів і явищ [141, с. 210]. Майбутні вчителі української мови мають змогу продемонструвати власну теоретичну підготовку з мовознавчих дисциплін; проаналізувати новітні дослідження в науковій і науково-методичній літературі, передовий педагогічний досвід учителів; розробити й запровадити власні методичні рекомендації в практику шкіл із використанням інноваційних технологій. Робота стає індикатором здатності випускника вирішувати професійні проблеми, знаходити шляхи розв'язання їх.

Обов'язковим складником курсової й дипломної роботи є розроблення, організація, проведення спостереження й експерименту та опрацювання його даних, що, на думку Т. Симоненко, викликає труднощі й вимагає спеціального

додаткового з'ясування [123, с. 39]. Із цією метою студент під керівництвом викладача визначає мету й завдання експерименту, з'ясовує, як учитель разом з учнями вирішує завдання, а саме:

- 1) місце і роль лінгвістичного поняття в системі роботи вчителя на уроці;
- 2) методи й засоби, використані вчителем із метою репрезентації мовного явища;
- 3) роль учителя у визначенні завдання;
- 4) ефективність його розв'язання;
- 5) основні переваги й недоліки в його розв'язанні.

Опрацювання зазначених завдань дає змогу запропонувати методичні рекомендації для вчителів, що й визначить робочу гіпотезу, яку необхідно довести або спростувати. Оскільки експеримент є найбільш складною частиною курсової та дипломної роботи, його організують під керівництвом викладача, дирекції школи й учителя: визначають експериментальні й контрольні класи, узгоджують методику проведення, а в подальшому спільно обговорюють результати впровадженого дослідження [42, с. 182-183]. Організація й проведення експерименту дає змогу простудіювати лінгвістичне явище на основі конкретної класифікації, обґрунтувати доцільність його використання, систематизувати матеріал, запропонувати графічний супровід, дійти висновків.

На нашу думку, залучати майбутніх учителів української мови до проведення НДДС слід із першого року навчання. Для цього випускова кафедра розробляє тематику досліджень, ознайомлює з ними студентів, орієнтує на проведення розвідки. Здобувач вищої освіти повинен визначитися з проблемою, що викликає в нього найбільше зацікавлення, і вивчати її протягом чотирьох років. Тема поступово буде ускладнюватися, переростатиме з повідомлення до реферату (I-II курси), а в подальшому з курсового до дипломного дослідження.

Приклади тем наукового дослідження з урахуванням принципу наступності й перспективності наведемо в таблиці 4. 3.

Теми наукових досліджень

Курс	Вид роботи	Тема дослідження
I	Повідомлення, доповідь, реферат	Мовленнєвий етикет українців
II	Курсова робота з мовознавчих дисциплін	Епістолярій Лесі Українки та мовленнєвий етикет українців
III	Курсова робота з психолого-педагогічних дисциплін	Методика засвоєння національно-культурної особливості мовленнєвого етикету українців у процесі вивчення української мови (основна школа)
IV	Дипломна робота	Формування національно-мовної особистості учня основної школи

Як супровід до усіх видів наукової діяльності, організовано наскрізну роботу студентів з укладання тлумачного тематичного словника лінгвістичних термінів, що є необхідним для проведення навчально-наукової роботи й висвітлення результатів розвідки. Такий вид діяльності дав змогу впорядкувати й структурувати термінологічний апарат дослідження, класифікувати поняття, проаналізувати думки вчених. Пропонований словник мав чітку структуру і складався з частин-тем, що, у свою чергу, поділялися на підтеми (див.: *додаток Д. 6*).

Така поступова діяльність стала досить перспективною й виправданою, оскільки дала змогу систематично накопичувати необхідний і достатній теоретичний базис дослідження, зібрати науковий лексикографічний мінімум, підготувавшись до написання курсової чи дипломної роботи, наукової статті.

II напрям НДДС – науково-дослідницька робота – проведення наукових досліджень у позанавчальний час шляхом залучення студентів до діяльності в

наукових гуртках, клубах, проблемних групах, студентських наукових товариствах.

Студентське наукове товариство, на думку О. Пехоти, І. Єрмакової, – це «об'єднання студентів, які займаються науково-дослідницькою роботою, що організується у ЗВО з метою широкого залучення їх до науково-дослідницької роботи, поширення й узагальнення її досвіду, з кінцевою метою – підвищення якості підготовки майбутніх фахівців» [75, с. 92]. Науковці вважають, що основною його метою є всебічне сприяння науковій, винахідницькій та іншій творчій діяльності студентів, визначаючи такі завдання діяльності товариства: сприяння самостійній НДДС; створення умов для розкриття наукових нахилів і можливостей молодих науковців, їх усебічна підтримка; надання необхідної допомоги у виконанні наукового дослідження і його апробації, висвітленні на шпальтах наукових видань, під час проведення конференцій (семінарів, круглих столів тощо); орієнтування на поширення й популяризацію наукових досліджень у студентському колі; організація міжвузівської (міжнародної) наукової й культурної співпраці [99, с. 156].

Студентське наукове співтовариство у ЗВО виконує такі функції: організація й проведення заходів із метою пошуку, відбору й підготовки студентів до участі в науково-організаційних заходах (студентські олімпіади, конкурси наукових робіт); підготовка й проведення конференцій (семінарів, круглих столів тощо); розроблення дієвих пропозицій щодо вдосконалення НДДС, сприяння в наукових дослідженнях; вивчення, узагальнення, аналіз і популяризація досвіду НДДС інших ЗВО; сприяння студентам, які беруть участь у конкурсах, академічних програмах з вивчення мов, стажування, навчання за кордоном, отримання стипендій і грантів [75, с. 93–94]. Студентський науковий гурток у ЗВО виконує низку завдань: поглиблене вивчення окремої (за інтересом) дисципліни; оволодіння методологією наукової роботи; організація й проведення студентських наукових конкурсів, конференцій, семінарів та ін. із метою популяризації досягнень дослідження; розвиток інтересу до ведення творчого пошуку; виявлення й подальше

підготовки обдарованих студентів із метою розв'язання актуальних проблем сучасних наук [61; 75; 134]. Функціонування студентських наукових гуртків допомагає здобувачеві вищої освіти багатогранно оволодіти майбутньою професійною діяльністю; набути нових наукових знань із дисциплін, що вивчаються; сформувати навички застосування теоретичного багажу знань на практиці. Проведені дослідження дають змогу стверджувати, що особливістю студентського наукового гуртка є залучення до досліджень студентів молодших курсів, які набувають елементарних умінь роботи з науковими джерелами, укладання бібліографії, складання плану та формування тексту повідомлення (реферату), виголошення отриманих результатів перед аудиторією.

Багато спільного з діяльністю студентського наукового гуртка має *проблемна група*, де студенти під керівництвом викладача спільно працюють над розв'язанням тієї чи тієї наукової проблеми [75, с. 96–97]. Перевагою такої форми роботи є більш глибоке занурення в одну тему, різнопланове вивчення її.

М. Фіцула серед форм НДДС виділяє *проблемні студентські лабораторії*, що передбачають у своїй діяльності вивчення й аналіз документів, використання ІН, організацію та проведення експерименту. Прерогативою діяльності їх є переважання колективної роботи – кожен з учасників відповідає за розв'язання персональної частини проблеми. Науковець наголошує на тому, що саме така форма роботи репрезентує важливий крок до повноцінної НДДС [134, с. 165], готує студента до самостійного творчого пошуку.

Отже, одним із пріоритетних завдань вищої школи є залучення студентської молоді до творчої активної діяльності в роботі наукових співтовариств, гуртків, проблемних груп тощо. Це сприятиме постійному ознайомленню студентів із актуальними проблемами в галузі лінгвістики й лінгводидактики, удосконаленню вмінь вести творчий пошук, упровадженню результатів проведеного дослідження (експерименту) в освітній процес шкіл.

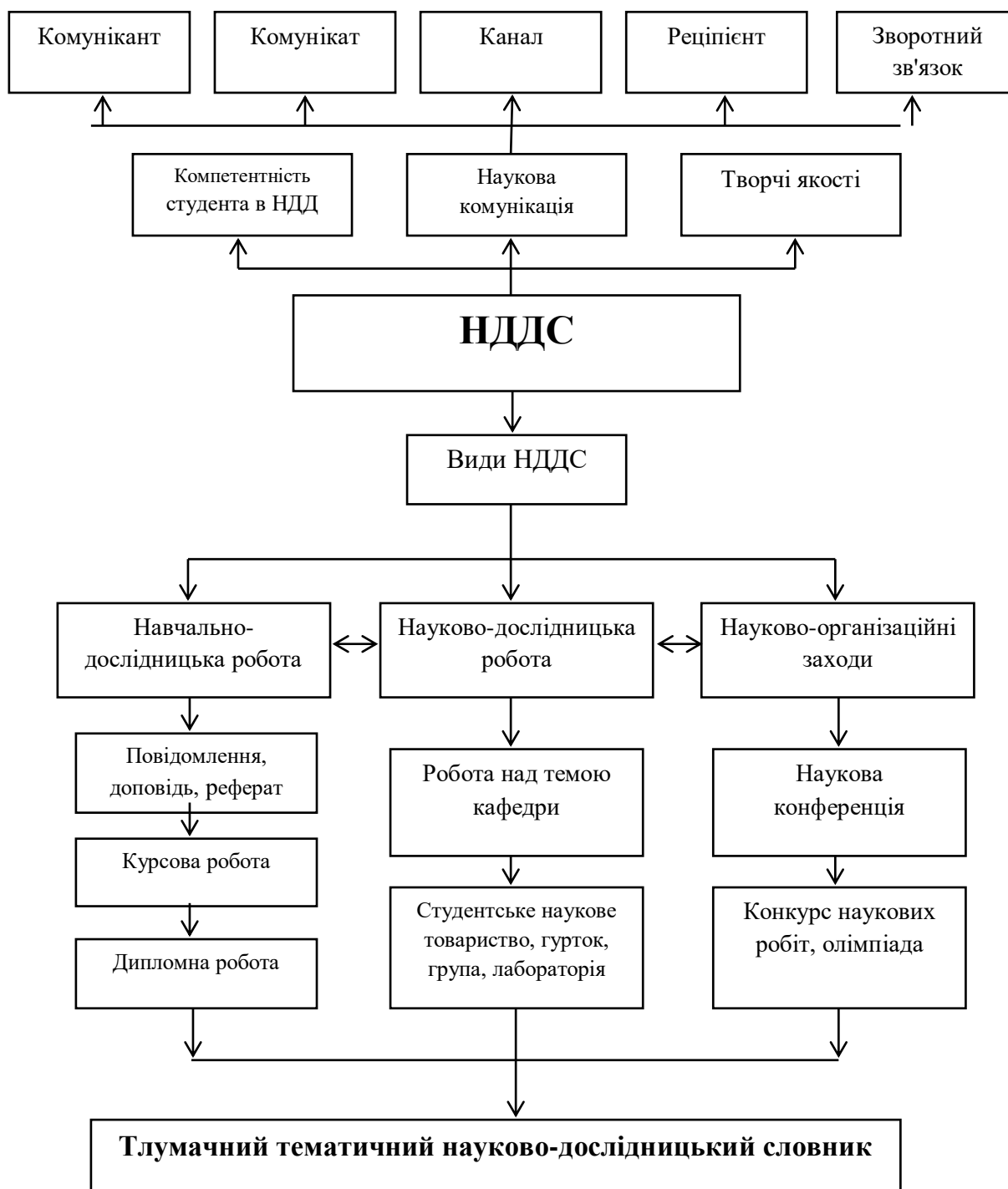
ІІІ напрям НДДС – науково-організаційні заходи – участь здобувачів вищої освіти в організації та проведенні *студентських наукових і науково-практичних конференцій*, представлення власних наукових здобутків на

конкурсах наукових робіт, олімпіадах. На конференціях майбутні фахівці мають змогу продемонструвати результати проведених досліджень, обговорити дискусійні питання й, відповідно, підвищити свій науковий рівень. За результатами таких заходів публікуються збірники наукових праць студентів, де й оприлюднюються найбільш суттєві досягнення.

На нашу думку, важливим завданням проведення науково-організаційних заходів є спонукання студентів до участі в конкурсах наукових робіт й олімпіадах різних рівнів. Нам імпонує дослідження О. Копусь про те, що робота над проектами, участь у науково-практичних конференціях і в конкурсах наукових робіт (університетських, регіональних, усеукраїнських), співпраця з науково-педагогічним складом випускових кафедр філологічних факультетів (інститутів) щодо створення програм навчально-методичних комплексів є ефективним поштовхом до формування професійної компетентності, фахової майстерності майбутнього вчителя української мови, розвитку вмінь віднаходити, аналізувати, самостійно ставити й виконувати різноманітні творчі завдання [45, с. 11]. Цілеспрямована, кооперативна й узаємозлагоджена діяльність кафедр, а в подальшому і ЗВО дасть змогу виявляти й розвивати обдаровану молодь, реалізувати її креативно-наукові здібності, активізувати НДДС, підготувати до участі в міжнародних наукових заходах, а в результаті – сформувати молоду наукову еліту України.

Здійснений теоретичний аналіз наукових розвідок дав змогу створити технологію НДДС, що стала ефективною у створюваній методичній системі формування ЛК майбутніх учителів української мови, продемонстровану в схемі 4. 2.

Технологія організації НДДС



4. 1. 4. Практична підготовка майбутніх учителів української мови

Одним зі складників системи впровадження інноваційних норм й освітніх стандартів, інтеграції української національної системи в Європейський освітній простір є практична підготовка майбутнього фахівця. Відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» практика є «обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня і має на меті набуття студентом професійних навичок та вмінь» [81].

Аналіз наукових джерел доводить, що питання організації практичної підготовки майбутніх учителів завжди було в полі зору науковців. Так, сучасний стан проведеної розвідки активно досліджувався в педагогіці (О. Абдуліна [1], А. Алексюк [2], Н. Глузман [16], О. Заболотська [32], Н. Ничкало [64], О. Пехота [76], Л. Петухова [74], А. Старєва [76], М. Фіцула та ін.) й лінгводидактиці (З. Бакум [85], Л. Базиль [115; 116], І. Гайдаєнко [86], О. Горошкіна [86], Т. Дятленко [115; 116], О. Караман [86], С. Караман [86], К. Климова [40], Т. Окуневич [86], М. Пентиліук [86], О. Потапенко [83], О. Семенов [115; 116] та ін.). Учені одностайно переконують, що вона є інтегратором закладених у процесі навчання в ЗВО теоретичних основ наук, отриманих практичних умінь і навичок, результатом кропіткої СРС й індикатором НДДС, що спрямовані на майбутню професійну діяльність, оскільки, як наголошує К. Климова, «здобуті знання без практичного застосування можуть так і залишитися фундаментом (хоча й міцним, якісно закладеним) для незбудованої споруди, якою є професійна творча особистість сучасного вчителя» [40, с. 399].

Упродовж навчання в ЗВО студент, за дослідженнями О. Заболотської, знаходиться на трьох базових позиціях: 1) *той, кого навчають*, де здобувач вищої освіти – це несаможиттєва в навчальній і професійній діяльності особа, яка не має власного вираженого образу, а система освітніх і професійних цінностей ще не склалася; 2) *той, хто навчається*, – позиція студента на цьому етапі спрямована на оволодіння навичками педагогічної діяльності, розвиток

початкового уявлення про вчительську професію, у результаті чого з'являється прагнення апробувати себе в ролі вчителя задля розуміння правильності обраного фаху, розвивається концепція Я-вчитель; 3) *той, хто навчає*, – позиція студента-вчителя [32, с. 17-18].

Формування таких позицій відбувається під час проходження практичної підготовки, яку репрезентовано як «цілісний процес, побудований на принципах тісного взаємозв'язку, наступності й узаємодоповнення, пріоритетною метою якого є розвиток студента-філолога» [118, с. 57]. Неперервна освітня система, що «включає в себе три підсистеми: теоретичну, дослідницьку і практичну в системі підготовки, припускає поступальність у меті, змісті, методах і формах на всіх її етапах як основи підготовки до неперервного професійного розвитку» [76, с. 15]. Будь-яка практика (діалектологічна, соціолінгвістична чи педагогічна) вибудована на основі принципів наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою та є тим єднально-систематизувальним ланцюжком, що здійснює глибоку перевірку набутих навичок студента й демонструє рівень сформованості його ЛК.

Аналіз навчальних планів ЗВО, які вибрали для експерименту, на І (бакалаврському) рівні засвідчив, що практична підготовка майбутніх учителів української мови репрезентована діалектологічною, соціолінгвістичною й педагогічною (навчальною й виробничою) практиками. Усі види практик проводяться відповідно до «Положення про проведення практики студентів вищих закладів України», в якому визначено її мету й зміст, основні завдання, охарактеризовано вимоги до вибору бази практики, правила оформлення документації й умови захисту [82].

Діалектологічна практика (II курс) є «школою прилучення до таємниць мови», оскільки саме в «діалоговому просторі села і міста студенти поглиблюють уявлення про духовно-матеріальну культуру різних регіонів України, детальніше знайомляться з основними лексико-граматичними і фонетичними особливостями діалекту, на якому їм доведеться слухати і записувати фольклорні твори, спостерігають за процесом «згасання» говорів як

повноцінних комунікативних систем, виробляють навички збирання, оброблення й аналізу автентичного матеріалу, наочно опановують метод картографування мовних фактів та психологію діалектного спілкування» [111, с. 108].

Підготовка до практики розпочинається в процесі вивчення сучасної української літературної мови й української діалектології, коли майбутні вчителі української мови знайомляться з наріччями й говорами української мови, фонетикою, граматикою й лексикою української мови, лінгвістичною географією, діалектографією й текстграфією, з'ясовують функціонування онімів у говірковому мовленні [3], аналізують першоджерела, знайомляться з укладеними діалектологічними атласами, навчаються прослуховувати аудіо-записи, передавати тексти фонетичною й фонематичною транскрипціями, аналізують тексти українських письменників на наявність специфічної лексики, опрацьовують зібрані матеріали попередніх років. Під час практики студент збирає фактичний матеріал, записуючи розповіді респондентів, аналізує його й оформляє картки з лексичними діалектизмами, порівнює говірки.

Діалектологічна практика, на думку О. Семеног, впливає на формування соціолінгвістичної компетентності МО студента [118, с. 55-61], тому логічно поєднувати її з соціолінгвістичною, основними завданнями якої є аналіз мовлення представників різних соціальних груп, укладання мовного портрету мешканця певного села чи міста, виявлення специфічних особливостей мовлення дитини, а як результат – аналіз мовної ситуації населеного пункту.

Таким чином діалектологічна й соціолінгвістична практики покликані вдосконалити навички студента збирати, опрацьовувати й аналізувати живе українське діалектне й сучасне мовлення, що формує його діалектологічну й соціолінгвістичну компетентності й удосконалює навички НДДС; розвивати культуру спілкування з різними шарами населення. Майбутні вчителі української мови з'ясовують вплив діалектного мовлення на мовлення школярів й ознайомлюються з особливістю навчання літературної мови в певному діалектному середовищі. Дослідження ж сучасної мовної ситуації

дасть змогу описати мовний портрет представників певного населеного пункту в різних сферах діяльності й на основі зібраного матеріалу укласти словник.

Невід'ємною частиною освітнього процесу є педагогічна практика, що планується на III й IV курсах. Її мета – «розвиток у студентів умінь здійснювати діяльність з навчання рідної мови в загальноосвітній школі на основі сформованих у них комунікативної компетентності та знань з основ теорії методики, педагогіки і психології, уміння поєднувати теоретичні знання з методики навчання української мови з практичною діяльністю навчання учнів; забезпечення практичного пізнання студентами закономірностей професійної діяльності та оволодіння способами організації її, вміння вирішувати конкретні методичні завдання відповідно до умов педагогічного процесу; виховання в студентів потреби систематично оновлювати свої знання і творчо застосовувати їх на практиці» [127, с. 181]. Ефективність її полягає в тому, що майбутні вчителі української мови мають змогу не тільки перевірити власний рівень володіння теоретичними основами лінгвістичної теорії, а й поглибити його. У них розвивається зацікавлення й мотивація в процесі підготовки, моделювання й проведення уроків, у виголошуванні виступів перед учнями й у позакласній діяльності.

Організація й проведення практики підпорядковані низці принципів: зв'язок із життям і відповідність вимогам сучасної парадигми освіти; системність і безперервність, міждисциплінарний узаємозв'язок; поєднання навчальної та позакласної роботи (виконання обов'язків учителя-предметника й класного керівника); індивідуально зорієнтований та індивідуальний підхід до системи організації й проведення педагогічної практики [1, с. 11]. Урахування їх дає змогу наблизити практику до реальних умов фахової діяльності в школі, по-новому осмислити обрану професію вчителя, вдосконалити вміння й навички, здобуті під час засвоєння інформаційного обсягу навчальних предметів. А отже, велике значення, на думку В. Сластьоніна, має теоретична підготовка студента, щоб він зміг на високому науково-педагогічному рівні планувати й упроваджувати власну педагогічну діяльність; здобув навички

самостійного опрацювання передового педагогічного досвіду й на основі цього приймав власні рішення; вільно орієнтувався в науково-методичному професійному інформаційному просторі [125, с. 14-28]. Про тісний зв'язок теорії й практики наголошує О. Семенов, вважаючи, що вони «служать єдиною ланкою між теоретичним навчанням і майбутньою самостійною педагогічною діяльністю. (...) виконання функціональних обов'язків учителя-предметника і класного керівника на педагогічній практиці дає змогу трансформувати професійні знання в переконання, установки, потреби, мотиви, інтереси, сформувати систему професійних та особистісних цінностей» [119, с. 35]. Беззастережно приймаємо думку О. Савченко щодо необхідності забезпечення ґрунтовної підготовки майбутнього вчителя, який знає психологічні особливості учня, здатний до урізноманітнення освітнього процесу, вміє дібрати різноманітні підходи, що забезпечують формування системи організаційних і дидактичних засобів, а також «шляхів, придатних для досягнення мети в роботі з дітьми з різним рівнем підготовки», посиливши культурологічний підхід до навчання, формуючи інтегровані професійні уміння та навички, а отже, підняти на вищий щабель якість педагогічної практики [107, с. 5-6].

Дослідження переконують, що підготовка до педагогічної практики становить систему, на формування якої впливають: рівень засвоєння сукупності лінгвістичних знань (вивчення теорії мовознавчих курсів), психологічні чинники (озброєння знаннями з вікової психології), дидактичні та методичні засади й показники вироблення низки практичних умінь і навичок: проаналізувати матеріал до уроку мови, врахувавши необхідні критерії відповідно до його типу; провести урок у шкільній аудиторії, дотримуючись необхідних вимог (засвоєння основ педагогіки й лінгводидактики); дібрати засоби навчання.

Педагогічна практика як одна з основних форм навчальної діяльності у ЗВО висуває перед студентом-практикантом низку як загальних, так і особливих завдань. До першої групи А. Хуторської уналежнює: ознайомлення

зі структурою і змістом освітнього процесу й особливостями роботи вчителів-предметників; засвоєння форм педагогічної взаємодії учителя й учня; вдосконалення навичок планування, проведення й аналізу різноманітних видів навчальних і позакласних заходів; надбання практичного досвіду й отримання навичок індивідуальної роботи з учнями, ознайомлення з досвідом роботи вчителів [140, с. 491]. Специфічні завдання залежать від виду практики, що відповідають трьом рівням здійснення такого виду діяльності: виконавчий рівень, на якому відбувається копіювання взірців виконання, формуються навички, засвоюються посадові інструкції; рівень планування – це вихід за межі виконання ситуативних завдань; рівень проектування – перехід до принципово нового розуміння будови професійної діяльності як цілісного утворення [135, с. 77-78]. Оскільки педагогічна практика на III курсі є навчальною, вона має на меті ознайомлення студентів «з творчою лабораторією вчителя української мови та літератури, формами роботи позакласної, позашкільної виховної роботи; обов'язками класного керівника, специфікою його роботи з учнями з урахуванням їх індивідуальних, психологічних, вікових особливостей; відвідування класних годин, позакласних заходів, занять гуртка, секції, (...) підготовку до виступу перед учнями» [114, с. 212] шляхом проведення спостереження за освітнім і виховним процесом, аналізом лінгвістичних основ навчання; бесідою з учнями й учителями, анкетування їх тощо. При цьому формується початковий щабель оволодіння майбутнім фахом, те, що повинен знати майбутній спеціаліст на нижчому етапі, щоб усвідомити на вищому [70, с. 155]. На відміну від неї виробнича практика на IV курсі передбачає стажування майбутніх учителів української мови, що має на меті «закріпити й розвинути вміння й навички, необхідні в майбутній педагогічній діяльності, зокрема вміння спостерігати й аналізувати урок, самостійно готуватися до проведення уроків (планування системи уроків, складання конспектів, добір навчального матеріалу тощо), самостійно вести позакласну роботу з української мови і літератури, поглиблено вивчити обрану методичну проблему» [85, с. 157], а також сформувати мовленнєво-комунікативну площину ЛК із

мовознавчих дисциплін, що є вихідним базисом для розвитку особливих здібностей і пробудження інтересу до обраної професії. Вона є результатом цілеспрямованої й регульованої спільної діяльності викладачів і студентів на лекційних, практичних і лабораторних заняттях, під час виконання СРС й НДДС, що переноситься на практичну діяльність в умовах реального освітнього процесу й забезпечує виконання головного завдання вищої освіти – якісної фахової підготовки. Перебіг і результати практики, рівень професійного становлення й розвитку педагогічних, лінгводидактичних й особливих здібностей демонструють можливості самостійно виконувати функції вчителя, а отже, й готовність до роботи в школі.

Успішне досягнення кінцевих результатів практики, на нашу думку, відбувається з урахуванням компонентів, зображених на рис. 4. 3.



Рис. 4. 3 Компоненти педагогічної практики

Кожен із запропонованих компонентів передбачає виконання певних завдань, а саме:

1. *Навчальний компонент*: аналіз уроків, проведених учителем української мови; складання планів-конспектів уроків та їх аналіз із учителем-методистом і керівником від ЗВО; самостійне проведення пробних і залікових уроків; відвідування, аналіз й обговорення уроків, проведених іншими студентами.

2. *Інноваційно-пошуковий компонент*: аналіз наукової, науково-методичної й методичної літератури з метою удосконалення процесу навчання; розроблення власних методик викладання української мови в школі; упровадження ІКТ.

3. *Психолого-педагогічний компонент*: вивчення психологічного портрету класу; виявлення позитивних сторін і труднощів у питаннях організації класу, ставлення до навчання й поведінка.

4. *Методичний компонент*: участь у роботі педагогічної ради школи, в методоб'єднаннях, відвідування занять на курсах підвищення кваліфікації вчителів.

Усі запропоновані компоненти тісно взаємопов'язані й узаємопроникні: навчальний компонент – це аналіз мовознавчого матеріалу, що використовує вчитель (студент-практикант), інноваційно-пошуковий – розуміння власного рівня теоретичного підготовки з мовознавчих дисциплін, оперування матеріалом з урахуванням психолого-педагогічного компоненту (відповідно до вікових і психологічних особливостей учнів і класу). Методичний компонент – постійне вдосконалення методичної компетентності [103, с. 47].

Аналіз науково-педагогічної літератури (Л. Базиль [115; 116], З. Бакум [85; 86], І. Гайдаєнко [86], О. Горошкіна [85; 86], В. Дороз [25], Т. Дятленко [115; 116], О. Караман [85; 86], С. Караман [85; 86], А. Нікітіна [86], Т. Окуневич [86], М. Пентиліук [86] та ін.) доводить, що педагогічна практика проходить у два етапи.

Перший етап: проведення настановчої конференції в університеті, на якій студенти вивчають програму та план практики (див.: *додаток Д. 7*); проведення настановної конференції в школі, де адміністрація школи й учителі

знайомляться з програмою практики, а студенти – зі статутом школи, її внутрішнім розпорядком, навчальним планом, планом роботи на рік, планом методичного об'єднання, розкладом, класами, класними керівниками, учителями, адміністрацією. Протягом першого тижня студенти вивчають тематичне планування, плани роботи вчителів української мови, класних керівників, класні журнали, відвідують усі уроки в закріпленому класі. Закінчується тиждень складанням індивідуального плану-графіка.

Другий етап – студенти складають плани-конспекти уроків з української мови, аналізуючи лінгвістичні основи певного мовного явища, проводять пробні й залікові уроки, обговорюють їх із методистом і студентами; готують звітну документацію про проходження виробничої практики у школі. До звіту додаються: конспекти уроків, аналіз їх; виготовлені наочні матеріали (рисунок, таблиці, схеми; презентації й мультимедіа на електронних носіях; записи уроків, що провели студенти-практиканти й учитель), щоденник практики, який, як зауважує В. Дороз, фіксує весь зміст практики. У ньому ґрунтовно відбито: відомості про школу, характеристику класу; розклад занять у закріпленому класі; індивідуальний план практики, календарний план і графік відвідування й проведення пробних і залікових уроків; особливості підготовки до пробного уроку (консультації методиста, викладача, труднощі та шляхи їх подолання, стан готовності до уроку, враження від проведеного уроку, самоаналіз і самооцінка); спостереження уроків (записи про особливості уроку); спостереження за позакласною й виховною роботою; участь у методичній роботі вчителя української мови, аналіз роботи з вивчення шкільної документації [26, с. 219].

У межах проведеного дослідження враховано основні положення СІП, що передбачає:

1. Історичний коментар до теми, що вивчається.
2. Матеріали з української діалектології.
3. Питання з загального мовознавства.

Ураховуючи такі вимоги, студент зможе в класній аудиторії продемонструвати мовне явище багатогранно, досягти цілісності знань, створити мовну картину учня.

Виконання означених завдань практики сприяє формуванню низки лінгвістичних і фахових компетентностей, а саме:

- застосовувати отримані знання й вміння з мовознавчих дисциплін:
 - а) аналізувати зміст і структуру чинної програми з української мови (мовна змістова лінія) і чинних підручників; б) розробляти календарно-тематичний план; в) складати плани-конспекти уроків різних типів (визначати тему, триєдину мету, завдання, план і перебіг уроку; добирати систему вправ; окреслювати завдання для домашньої роботи); г) обирати й використовувати ефективні методи й прийоми навчання; д) застосовувати інноваційні технології;
- аналізувати мовлення учнів, розуміти характер помилок і знаходити шляхи подолання їх;
- поєднувати групову й індивідуальну роботу в класі;
- організовувати самостійну роботу учнів;
- аналізувати й узагальнювати стан навчальної та виховної роботи в школі;
- добирати й аналізувати наукову, навчальну, навчально-методичну літературу, осмислювати й використовувати її у практичній діяльності;
- вивчати педагогічний досвід учителя – керівника від бази практики.

Означені компетентності є результатом правильно вибудованої педагогічної практики, коли майбутні вчителі української мови на основі отриманих знань із мовознавчих дисциплін під час лекційних, семінарських, практичних і лабораторних занять шляхом виконання індивідуальних завдань, з'ясування й розв'язання проблемних питань виробляють власний креативний підхід до майбутньої педагогічної діяльності [100; 103].

Отже, практика є обов'язковим складником підготовки здобувача вищої освіти за I (бакалаврським) рівнем. Вона є підсумком засвоєння теоретичних основ лінгвістичних дисциплін, будучи завершальним етапом у його становленні як потенційного працівника середнього навчального закладу.

Організована відповідно до всіх вимог, що висунуто до такої форми роботи, практика допомагає зрозуміти студентові правильність вибору професії, виховує повагу до неї, стимулює до самовдосконалення й самоосвіти; розвиває креативні здібності; знайомить зі специфікою організації діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів; формує потребу запроваджувати в освітній процес ІКТ; сприяє розвиткові дослідницьких умінь студента.

4. 1. 5. Дистанційне навчання в методичній системі підготовки студентів-філологів

Розв'язання питання модернізації сучасної освіти в Україні в напрямі стрімкого розвитку інформаційних технологій неможливе без урахування та впровадження системи дистанційного навчання (далі ДН – *Л.Р.*). Суть такої інновації ґрунтовно висвітлено в Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні [44], в законах України «Про вищу освіту» [33], «Про національну програму інформатизації» [34], в Указі Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» [132]. Відповідно до «Положення про дистанційне навчання» воно тлумачиться як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій», а його метою є «надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу у ЗВО, підготовки іноземців та підвищення кваліфікації працівників» [80].

Аналіз досліджень як вітчизняних (К. Бугайчук [9], І. Воротникова [14], Л. Данькевич [22], В. Кухаренко [51], Н. Рашевська [87], О. Самойленко [109],

Т. Тихонова [38], В. Фандей [133] та ін.), так і зарубіжних (І. Ален [147], Е. Банадос [148], Б. Коліс [149], Дж. Мунен [149], М. Торп [152] та ін.) дослідників переконує, що сьогодні у ЗВО репрезентовано:

- а) традиційні форми навчання;
- б) форми навчання, до яких уключено елементи ДН;
- в) змішане навчання (blended learning);
- г) чисте ДН (online learning) [87, с. 89-96].

Найчастіше маємо справу з використанням змішаного навчання, яке визначено як поєднання технологій навчання за допомогою гнучкого підходу до освіти, що передбачає виконання завдань у всемережжі з використанням методів, що можуть покращити результати студента й/або зекономити навчальний час [148, с. 534], «цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в межах формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, що використовуються для зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» [9, с. 5]. Його впровадження передбачає структурування й упорядкування великої кількості навчальної інформації в електронних ресурсах (електронні копії підручників, словників, довідників, навчально-методичних рекомендацій і посібників, мультимедійний комплекс, комп'ютерні тренажери, он-лайн проекти, завдання для СРС, тести тощо), вільний до неї доступ й ефективно швидке передавання. Зауважимо, що в більшості ЗВО, як свідчать анкетування студентів, викладачів, власний досвід роботи, реалізація змішаної форми є пріоритетною. А отже, в основі пропонованих розвідок лежить інтеграція традиційних форм навчання й ДН.

Питання залучення ДН у практику діяльності ЗВО перебуває в полі зору

сучасних науковців (І. Бацуровська [5], В. Кухаренко [50], М. Починкова [84], Н. Рашевська [87], О. Рибалко [50], О. Самойленко [109], Н. Сиротенко [50], П. Стефаненко [129], Т. Тихонова [38], П. Ціделко [142], В. Шведова [142], В. Шуляр [145], Н. Яремчук [142] та ін.). Значна кількість досліджень є свідченням того, що ДН стрімко вривається в освітній процес ЗВО, забезпечуючи активне використання ІКТ, що відкривають перспективи до доступу інформації, пристосовуючись до індивідуальних потреб здобувачів вищої освіти.

У сучасній науковій літературі спостерігаємо наявність різних тлумачень ДН. Подамо окремі з них: це цілеспрямований процес інтерактивної (ділової), асинхронної й синхронної взаємодії викладача й студентів між собою й із засобами навчання, індиферентний до їх розміщення в просторі й часі [90, с. 8]; це особлива система навчання, «в якій має місце поєднання інформаційних (інформаційно-комп'ютерних) технологій навчання із комунікаційними (вони включають, поряд із традиційними засобами комунікацій, комп'ютери, локальні й глобальні мережі, електронну пошту, Інтернет)» [35, с. 74]; це відкрите та доступне для всіх навчання, що як технологічний складник використовує сучасні інформаційні технології та засоби масової комунікації [142]. Отже, ДН є освітнім процесом, для якого характерне використання різноманітних інформаційних технологій (комп'ютерні програми, усемережеві технології та ін.); забезпечення пошукової самостійної діяльності студентів із залученням матеріалів електронних бібліотек, баз даних тощо; створення самостійних проектів і методик; постійна комунікація між викладачем і студентом (групою студентів); урахування диференціації навчання (розроблення, впровадження й перевірка різнорівневих завдань, унесення результатів в електронний журнал).

Науковці (В. Андрущенко [68], Н. Голуб [18], Н. Дівінська [68], Б. Корольов [68], В. Кухаренко [50], В. Луговий [68], О. Рибалко [50], О. Самойленко [109], І. Сергієнко [120], Н. Сиротенко [50], З. Слєпкань [126] та

ін.) з'ясували, що ДН характерна низка ознак, а саме: *гнучкість* дає змогу здобувачеві вищої освіти займатися у вигідний для нього час, наявність його нерегламентованого відрізка в зручному місці й індивідуальному темпі; *модульність* передбачає формування з незалежних навчальних курсів-модулів власного індивідуального або групового навчального плану; *урахування паралельності* забезпечує навчання, що суміщається з професійною діяльністю; ДН гарантує *повноту інформаційного доступу* як одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, банків даних, баз знань тощо), великої кількості користувачів; ефективне використання технічних і транспортних засобів, навчальних площ, концентроване й уніфіковане подання навчальної інформації й мультидоступ до неї, що знижує витрати на підготовлення спеціалістів – це елемент його *економічності*; *масовість й одночасно особистісна орієнтованість, індивідуалізованість* передбачають формування ЛК, необхідної саме конкретному студенту зі швидкістю, на яку він здатний; *пізнавальне спрямування* дає змогу виявлення більшої наполегливості до набуття знань, організованості, вмінь працювати самостійно й мати навички роботи з комп'ютером і телекомунікаційними засобами зв'язку; *діагностичність* окреслює оцінювання рівня розвитку здібностей, професійних якостей користувачів, вибудовування відповідного соціально-психологічного портрета з метою вибору ефективних методів і засобів навчання; *мотиваційність* виробляє зацікавлення в актуальних знаннях із метою подальшої оперативної реалізації їх для забезпечення професійної кар'єри; *гуманність* спрямовує навчання на особистість, урахування індивідуальних особливостей її, створення сприятливих умов для оволодіння знаннями й розвитку творчих здібностей; *соціальна рівноправність* відкриває однакові можливості для всіх здобути освіту, незважаючи на місце проживання, стан здоров'я, елітарність і матеріальне забезпечення; *інтернаціональність* передбачає експорт й імпорт світових досягнень на ринку освітніх послуг. Безперечно, такі характеристики ДН створюють умови для студентської молоді в плані поєднання освіти з навчанням, особливо для тих, хто проживає далеко

від ЗВО; активно забезпечують доступ до всіх джерел навчання, наявних у всемережжі; сприяють швидкій перевірці виконаного завдання, а найголовніше – дають можливість отримати освіту за кордоном із мінімальними фінансовими затратами [93, с. 256-257].

ДН, на думку А. Хуторського, виконує низку завдань, а саме: підвищення ролі студента в процесі навчання; збільшення обсягів доступної інформації, можливість віртуального спілкування з викладачами, фахівцями; розв'язання проблемних завдань шляхом упровадження ІН, мультимедійного компоненту; комфортні умови навчання; велика кількість учасників проектів, що мешкають у різних містах і країнах [139, с. 347-348]. Окреслені завдання дають змогу студентові самореалізуватися, налагодити тісну співпрацю з викладачем й одногрупниками, формують ЛК майбутніх учителів української мови за умови постійного якісного виконання практичних робіт, опрацювання наукових, навчально- й навчально-методичних джерел, словників і довідників, добираючи аудіо- й відеоінформацію.

Автори посібника «Дистанційне навчання» репрезентують моделі ДН, представлені такими групами:

1. Навчання за типом екстерна, орієнтоване на екзаменаційні вимоги ЗВО й передбачене для студентів, які за певних причин не можуть відвідувати навчальний заклад.
2. Університетська освіта (на базі одного університету) для студентів, які здобувають освіту заочно/дистанційно.
3. Навчання на основі співпраці декількох ЗВО, що дає змогу розробити більш якісне навчальне забезпечення дистанційних курсів.
4. Навчання в спеціальних навчальних закладах, що створені для розробки мультимедійних курсів для заочного й ДН.
5. Автономні навчальні системи, що повністю впроваджено за допомогою телебачення й радіопрограм, додаткових друкованих видань.
6. Неформальне інтегроване навчання на основі мультимедійних програм, тобто програми самоосвіти [23, с. 19-21].

Аналізована класифікація ДН містить елементи стаціонарного, стаціонарно-заочного й вечірнього навчання на основі ІКТ і систем мультимедіа. До таких форм залучаються широкі верстви населення, які мають доступ до всемережжя й для яких створюються рівноправні умови для навчання, отримання й опрацювання інформації, виконання завдань для перевірки рівня знань. Різноманітність пропонованих форм передбачає також упровадження інклюзивно-дистанційного навчання як можливості надання вільного доступу до отримання освіти студентів із «особливими освітніми потребами на основі створення для них вільного доступу до освітнього процесу та забезпечення спеціально навчально-реабілітаційного супроводу» [33]. На думку В. Шуляра, це «допоможе максимально інтегруватися в суспільство в доступні для нього сфери» [145, с. 533], дає змогу отримати якісну освіту, розвивати фахову компетентність, Я-концепцію, самоствердитися, стати затребуваним і висококонкурентним.

Моделі ДН упроваджуються у двох режимах [50; 68; 90]:

- *асинхронне навчання*, коли студенти, віддалені від навчального закладу, складають групи одного курсу й навчаються за індивідуальним навчальним планом із використанням навчально-методичних матеріалів, розроблених освітнім закладом. Таке спілкування проходить у форматі електронного листування (e-mail); шляхом обміну файлами, проведення форумів (forum), через вікі (wiki);

- *синхронне навчання* («спільна робота») – дистанційно розділені ЗВО, що забезпечує проведення занять, і група студентів, які одночасно навчаються (на сьогодні це може бути віртуальна навчальна група, студенти не обов'язково знаходяться в одній аудиторії). При цьому взаємодія між викладачами й студентами проходить у реальному масштабі часу. Формами роботи можуть бути дискусії, семінари, конференції за допомогою чатів (chat), інтернет- або відеоконференції через скайп (skype). За таких форм очними можуть залишатися екзаменаційні сесії, захист дипломних проектів, лабораторні заняття. Як показує досвід, ДН мінімілізує пряме спілкування викладача зі

студентом, передбачає виконання великого обсягу СРС із залученням різноманітних інтернет-ресурсів і витрат невеликого обсягу часу для перевірки виконаного завдання.

Інформаційно-освітні ресурси як асинхронного, так і синхронного ДН розміщуються на сайті університету (платформа MOODLE) і є доступними для студентів і викладачів, адаптовані до використання. Основними компонентами їх є:

- *компонент створення навчального курсу* – інформаційна система освіти, що містить такі модулі: сховище файлів, електронна бібліотека, віртуальні лабораторії, модуль для програмування тестів тощо;
- *компонент адміністрування ДН* дає змогу адмініструвати освітній процес і містить такі модулі: статистика по кожному викладачеві, студентові, модуль для управління й організації освітнього процесу;
- *компонент спілкування й комунікації* зосереджує весь інструмент для синхронного й асинхронного спілкування (файлообмінники, форуми, чати та ін.);
- *інструментарій* уключає широкий спектр можливостей для адаптації системи тих або тих потреб залежно від особливостей навчальної групи, предмета вивчення й т. п.;
- *система тестування компетентностей* відповідає за моніторинг і контроль рівня досягнень студентів [68; 109].

Зокрема, компонент створення навчального курсу укладає викладач конкретної мовознавчої дисципліни й наповнює його низкою матеріалів: загальні відомості про курс, його мету, основні завдання, структуру; інформаційна картка викладача, який читає пропонований курс; лекції; базові підручники й навчально-методичні посібники з дисципліни (в т.ч., які розробив викладач); дистанційні навчальні комплекси до дисципліни (далі ДНК – Л. Р.) за темами навчального курсу (див.: *додаток Д. 8*); попереднє самотестування, що дасть змогу користувачеві перевірити власний рівень володіння уміньми та навичками й адаптувати курс під себе; перелік питань і відповідей на них;

посилання на сайти в усережжі, в яких висвітлено окремі питання курсу [50; 109] (за темами навчальної дисципліни).

ДНК пропонуються у вигляді сукупності модулів. Зазначимо, що кожен із них повинен складатися зі змістовно завершених частин, які містять теоретичні відомості з теми (тем), перелік контрольних питань і практичних завдань, питання для самоконтролю, методичні вказівки, завдання для тематичного контролю тощо. Усі практичні матеріали дібрано на текстовій основі, що, як наголошує М. Починкова, «дає змогу поєднати словниково-семантичний та словниково-орфографічний напрями, пов'язані зі збагаченням словникового запасу студентів та формуванням правописних навичок, (...) сприяє підвищенню культури мовлення, породжує стійкий інтерес до предмета, що є ключем до грамотності, до засвоєння елементарної системи граматики» [84]. Обов'язковим, на нашу думку, є презентації, відеоматеріали, термінологічний словник, схеми й таблиці до теми, список основної й додаткової літератури. Структурований за таким принципом матеріал ДНК допомагає організувати СРС: тези лекції доповнено теоретичним матеріалом, який здобувач вищої освіти може знайти за запропонованими покликаннями на веб-ресурси; завдання до практичних занять сприяють підготовленню презентацій, добору відеоматеріалів тощо; схеми й таблиці сприяють узагальненому сприйняттю вивчуваного матеріалу; глосарій дає змогу звернути увагу на термінологічний апарат дисципліни. Роль викладача – перевірити надіслані матеріали, оцінити їх і виставити оцінку в електронний журнал. Пропоновану модель можна змінюватися залежно від особливостей предмета (наприклад, для дисципліни «Українська діалектологія» доцільно ввести структурний елемент – *Звукозапис мовлення людей різних регіонів України* з метою подальшого аналізу його – Л. Р.). За умови компактного розташування матеріалу, студент має змогу швидко віднайти потрібну інформацію, контролювати рівень власної успішності, ліквідувати заборгованість, постійно доповнювати подані для перевірки матеріали.

Якість отриманих знань у процесі ДН визначається за такими показниками:

- а) оцінювання знань студента з мовознавчих дисциплін;
- б) рівень системної компетентності (наприклад, розуміння взаємозв'язку між різними дисциплінами);
- в) рівень компетентності в оптимальному розподілі ресурсів;
- г) рівень компетентності в роботі з інформацією (вміння інтерпретувати інформацію, використовувати для обробки інформації комп'ютер тощо);
- д) оцінювання вмінь писати, говорити, слухати;
- е) оцінювання особистої відповідальності, комунікабельність;
- є) оцінювання вмінь працювати в команді, навчати інших і вести перемовини [90, с. 13].

Оцінювання рівня компетентності студента з мовознавчої дисципліни можна перевірити як в аудиторії (вміння говорити, слухати й інтерпретувати), так і в он-лайн режимі за допомогою складання тестів, підготовки СРС, упорядкування глосарію тощо; результати його виставити в журнал, де накопичено бали за попередні види виконаних робіт.

У системі ДН важлива роль належить спілкуванню, що відбувається у форматі блогу чи форуму, чату чи групової конференції з постійною роботою з інтернет-ресурсами [38, с. 61]. Н. Голуб зазначає, що воно репрезентовано такими видами:

- а) спілкування з викладачем, який керує процесом навчання;
- б) спілкування зі студентами, що передбачає обмін інформацією;
- в) дискусійний форум, що має на меті вільне висловлювання точок зору й рівноправність в обговоренні;
- г) рольове спілкування, яке виробляє вміння репрезентації оригінальних проєктів;
- д) звітування, що формує навички лаконічно й чітко говорити, доводити власні переконання [18, с. 56-57].

Зазначимо, що з метою ефективного всемережового спілкування вчителів створено віртуальні освітні спільноти (мережні педагогічні спільноти, віртуальні мережні спільноти освітнього напрямку) як «групи людей, учасників освітнього процесу (...), яких об'єднують спільні інтереси, ініціативи, взаємодії, пов'язані з освітніми цілями та освітнім контентом, які постійно і тривалий час спілкуються, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, загальні сервіси і програмне забезпечення, дотримуючись належних норм поведінки у віртуальному просторі» [136, с. 21-22]. Об'єднання відкривають можливості спілкування й обміну досвідом майбутніх учителів української мови зі студентами різних ЗВО України, інших країн; проведення он-лайн конференцій, олімпіад тощо. Така форма спілкування вимагає досконалого володіння лінгвістичним матеріалом й умінь його презентувати аудиторії, ІКТ-грамотності, високої культури мовлення.

Ефективність ДН залежить від засобів навчання, які умовно поділено на інтернет-засоби й навчальні засоби.

До першої уналежнюємо: електронну пошту, «дошку оголошень» (BBS), Інтернет, аудіо- й відеоконференції з одно- чи двостороннім зв'язком через радіомовлення, телеграф, телефон, супутниковий зв'язок чи Mosaic – графічний інтерфейс до всесвітньої мережі, ICQ – систему для оперативного спілкування (інтернет-пейджер), активні канали для підписки на Web-сайти та ін. [35, с. 126]. До другої: електронні видання навчального призначення; комп'ютерні системи навчального призначення; аудіо- й відео навчальні матеріали; глобальне всемережжя.

Електронні видання навчального призначення – автоматизовані системи навчального призначення, що забезпечені дидактичними, методичними й інформаційно-довідковими матеріалами з навчальної дисципліни, а також програмне забезпечення, яке дає змогу комплексно використовувати їх як для СРС, так і для контролю знань (навчально-методичні рекомендації до організації СРС, виконання курсового чи дипломного дослідження, підготовка до підсумкової атестації тощо – Л. Р.).

Комп'ютерні системи навчального призначення – програмні засоби для використання в освітньому процесі, які дають змогу: диференціювати процес навчання; контролювати особистість із діагностикою помилок і здійснювати зворотний зв'язок; забезпечувати самоконтроль й самокоригування навчально-пізнавальної діяльності; скорочувати час навчання завдяки виконанню комп'ютером складних обчислень; демонструвати візуальну навчальну інформацію; моделювати й імітувати процеси та явища, проводити лабораторні роботи, експерименти й досліди в умовах віртуальної реальності; прищеплювати вміння приймати рішення тощо [70, с. 214].

Комп'ютерні навчальні програми використовують діалог, при цьому відповіді студента залежать від алгоритму роботи програми, яка повинна віддавати ті чи ті рекомендації, пояснення, підказки, виконуючи роль викладача. Навчання стає активним, що досягається впровадженням в програму відповідної дії студента сценарію відповідних дій програми. Отже, одночасно з представленням навчального матеріалу комп'ютерна навчальна програма здійснює взаємодію зі студентом, мета якої – забезпечення кращого розуміння матеріалу й самоконтроль його засвоєння [90, с. 7-8]. Такі переваги комп'ютерного навчання підвищують цілеспрямованість процесу здобуття знань, відкривають можливість широкого використання довідкових матеріалів (електронні підручники, довідники, словники тощо), посилюють мотивацію отримання нової інформації, забезпечують високий рівень самоосвіти студента; дають змогу брати участь в інтернет-олімпіадах, конкурсах та ін.

Слід виділити ще дві особливості комп'ютерних засобів у системі ДН: активне використання мультимедіа й гіпертексту, що ґрунтується на наступних педагогічних концепціях:

1. Робота студента повинна бути емоційно забарвленою. Цьому сприяє мультимедіа, тобто комплексна репрезентація інформації з використанням графіків, зображень, анімації, відео- й медіасюжетів із можливим звуковим супроводом.

2. Розвинута гіпертекстова основа запропонованого матеріалу.

Гіпертекстова структура передбачає:

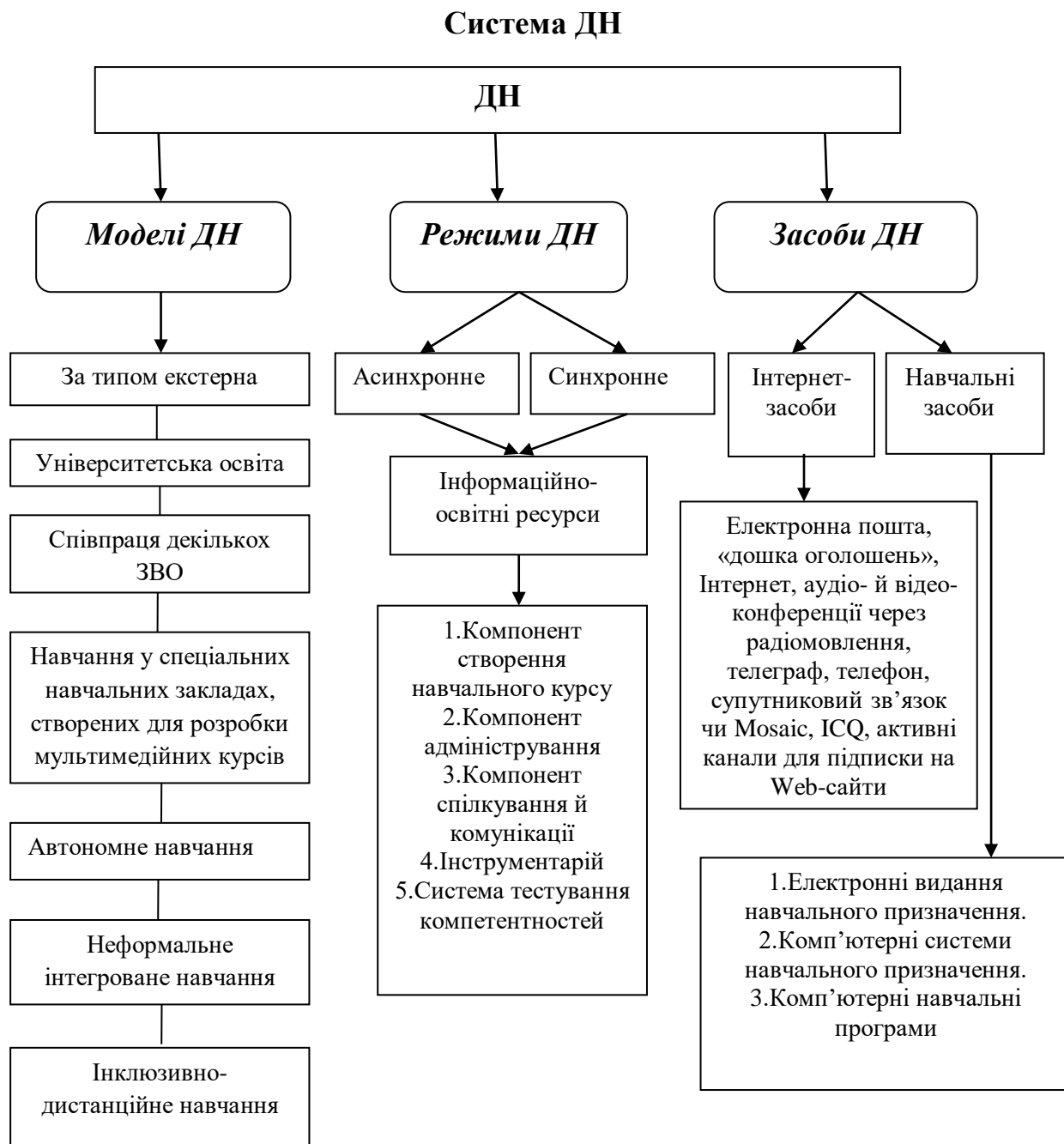
- конспективний виклад матеріалу; вільне переміщення тестом (вибір найбільш потрібної інформації з запропонованої);
- використання перехресних посилань, що полегшують організацію зворотних зв'язків [Там само, с. 12].

Гіпертекст є «навігацією» в інформаційному полі, даючи змогу переміщуватися текстом, відшуковуючи потрібну інформацію. Це уможливорює швидко й ефективно відібрати необхідний обсяг матеріалу, який може супроводжуватися додатковими елементами: фото-, аудіо- та відеоматеріали, звукозапис, містити уривки з фільмів тощо.

Різноманітність засобів ДН дає змогу розмістити на веб-сторінці викладача максимальну кількість необхідних матеріалів, що допоможуть організувати вивчення мовознавчих дисциплін й освітню діяльність студента загалом.

Систему ДН пропонуємо в схемі 4. 3.

Як переконують дослідження, стратегія побудови освітнього процесу у ЗВО становить собою чітку й гнучку систему, в якій органічно поєднано як традиційні, так й інноваційні форми навчання, що у своїй сукупності становлять змішане навчання. За допомогою ДН майбутні вчителі української мови мають змогу здійснювати доступ до світових джерел інформації з будь-якого місця (за наявності всемережжя) й у будь-який зручний для них і викладача час; спілкуватися зі студентами-однодумцями, викладачами з інших міст, ЗВО; паралельно здобувати освіту в різних навчальних закладах; обирати систему навчання, зміст, форми, методи; брати участь у конкурсах, олімпіадах, які проводяться в різних містах і країнах; популяризувати власні наукові й навчальні здобутки у вигляді статей, методичних розробок тощо.



4. 2. Система вправ для формування лінгвістичної компетентності студентів

Специфіка проведеного дослідження вимагала особливого підходу й створення базової системи вправ, яка, зважаючи на існуючі в лінгводидактиці класифікації, урахувувала б особливості фаху, що здобувається, інформаційний обсяг дисципліни, яка засвоюється, внутрішньопродметні, міжпредметні й

системно-інтеграційні зв'язки навчальних курсів і могла на найвищому рівні забезпечити ефективне формування ЛК майбутніх учителів української мови.

Для розробленої методичної системи запропоновано такі типи вправ: *тематично-аналітичні, мовно-комунікативні, репродуктивно-творчі; когнітивно-діяльнісні.*

Тематично-аналітичні. Вправи, віднесені до цієї групи, були спрямовані на навчання студентів аналізувати конкретне мовне явище на основі тексту в тісному взаємозв'язку з іншими мовними явищами, що з ними пов'язані, й вимагали його тлумачення. Їх виконання вправ передбачало реалізацію певних кроків-дій:

а) вичленувати мовне явище з тексту;

б) схарактеризувати його на основі отриманих в аудиторії чи під час СРС теоретичних знань;

в) дібрати власні приклади на досліджуване мовне явище;

г) «зобразити» мовне явище (схема, таблиця, алгоритм, рисунок).

Наприклад,

Зверніть увагу на виділені слова й доберіть до них споріднені (інші форми тих самих слів), щоб продемонструвати особливості чергування голосних і приголосних. Запропонуйте правила чергування голосних і приголосних у вигляді схеми (таблиці, алгоритму).

Земля віддала людям, що могла віддати, і, чи то з жалю до себе, чи з жалю до людей, заплакала осінньою сльозою і неспокійно ввійшла в зимовий сон. Ох як люто на шаленій коловерті вітрів зачинався цей сон: спочатку вітровіям і сніговиці хотілося підважити, вирвати з насиджених місць перелякані хати, розметати золото скирт і вдарити на сполох співучою міддю дзвонів. А поки вони втихомирились, покочувались, прищурились у яругах, і тепер люди по коліна бредуть у снігу, що вечорами шеретує крихти срібла та виколихує блакитні думи й волошкове цвітіння (М. Стельмах).

Мовно-комунікативні – ознайомлення з мовними одиницями й засвоєння вимог до використання їх у мовленні (вимова, наголошування слів; застосування синонімів, паронімів, омонімів; особливості граматичної форми частин мови й побудова речень, текстів). Вправи такого типу, з одного боку, формують ФСК, ЛСК, ГСК, ПСК, ССК, а з іншого – розвивають мовленнєві вміння, що вибудовують мовленнєвий статус мовця (слухання, говоріння, читання й письмо). Майбутні вчителі української мови повинні навчитися вибирати з потоку інформації необхідну (визначену конкретним завданням), розуміти й інтерпретувати її, бачити її стилістичні ресурси, усвідомлювати тексти не тільки з друкованих джерел, а й із усемережжя, що пов'язані з їхнім фаховим спрямуванням, грамотно (мовно й технічно) оформлювати власний писемний текст.

Наприклад,

I. Прочитайте текст і запишіть його відповідно до норм сучасної української літературної мови.

Гадаєш, піпл буде без бонусу й пресингу толерувати інвазію офшорних брендів у прайс-листах наших маркетів і на бігбордах? – зі смайлом на фейсі проартикулював бой-френд іміджмейкер офіс-менеджерці за бізнес-ланчем з бренді й чикен-київ у снєкбарі фітнес-центру, коли диск-жокей міняв рімейк синглу модерної хедлайнерки-суперстар на коктейль з гітів попси, мікс гардроку, арт-готіку, репу – харитативний ексклюзив для фанів брейк-дансу й рекреаційного секондхенду URL: (<https://www.facebook.com/IrynaFarion/posts/1558834160796313>).

II. Підготуйте виступ про свою групу й майбутню професійну діяльність із використанням мовних штамів і без них.

III. Проаналізуйте мовлення персонажів у творі І. Котляревського «Наталка Полтавка» й з'ясуйте стилістичну роль використаних канцеляризмів.

Репродуктивно-творчі передбачали на першому етапі виконання їх відтворення здобутих знань (попереднє повторення великої за обсягом

навчальної інформації) із дисциплін, засвоєних на попередніх курсах, що не вимагало від студента великої витрати часу. Другий етап – це творча частина вправи, в основі якої – характеристика мовного явища, складання або/чи заповнення таблиць, схем, формулювання нових правил, словникова робота тощо.

Наприклад,

I. Прочитайте текст. Визначте його стильову приналежність. Доведіть свої міркування, охарактеризувавши мовні засоби запропонованого уривку.

Мово! Пресвята богородице мого народу! З чорнозему, з любистку, м'яти, рясту, євшан-зілля, з роси, з дніпровської води, від зорі і місяця народжена.

Мово! Мудра Берегине, що не давала погаснути земному вогнищу роду нашого, тримає народ на небесному олімпі волелюбності, слави і гордого духу.

Мово! Велична молитва наша у своїй нероздільній трійці, ти і Бог Любов, і Бог Віра і Бог Надія!

Мово наша! Дзвонкова кринице на середохресній дорозі нашої долі! Твої джерела б'ють десь від Магми, тому й вогненна така. А вночі купаються в тобі ясні зорі, тому й ласкава така (К.Мотрич).

II. Перебудуйте текст у різних стилях мови, визначте їх специфічні ознаки, заповнивши таблицю:

Стили	<i>Розмовний</i>	<i>Науковий</i>	<i>Художній</i>	<i>Публіцистичний</i>	<i>Офіційно-діловий</i>	<i>Конфесійний</i>
<i>Основна функція</i>						
<i>Сфера вживання</i>						
<i>Загальні особливості стилю</i>						
<i>Мовні особливості стилю*</i>						

*Графа заповнюється конкретними прикладами із наведених уривків.

Когнітивно-діяльнісні вправи покликані з'ясувати мовні явища на основі текстів, що формують НМО студента, носія українських традицій, представлені

зразками на редагування, конструювання, переклад тощо. Вправи такого типу дають змогу репрезентувати слова-символи й концепти, прилучаючи студентів розуміти унікальність і складність української культури, постійний її поступ, вплив на неї інших культур і народів, що проживають на території України.

Наприклад,

I. Прочитайте текст. Дайте лексикографічну характеристику слова «піч», використовуючи різні типи словників.

Термін «піч» є похідним од печери, в якій мешкала первісна людина. І це цілком логічно, оскільки вогнище стимулювало життя – тут обігрівалися, готували їжу, влаштовували різноманітні ритуали й обряди. Вогонь у ширшому значенні був продовжувачем роду, уособленням святості; йому поклонялися, приносили пожертви. Якщо з якихось причин вогонь згасав, то це, на думку язичників, означало недобру вість. Відтак місце, де він зберігся, вважалося найпочесніше. Отже, для убезпечення вогню люди намагалися сконструювати більш надійні пристрої. Один із таких факторів і посприяв удосконаленню печі (В. Скуратівський).

II. Випишіть слова, в яких відбувається чергування звуків.

III. Охарактеризуйте, які слова-символи використано під час зображення української народної хати. Визначте їх значення за Енциклопедичним словником символів культури України ([Режим доступу] URL: http://shron.chtyvo.org.ua/Kotsur_Viktor/Entsyklopedychnyi_slovnyk_symvoliv_kultury_Ukrainy.pdf).

Уважаємо, що така класифікація стала фундаментом пропонованої розвідки, оскільки охопила всі етапи засвоєння мовознавчих дисциплін: підготовлення до сприйняття мовного явища; його подальше відпрацювання, закріплення й формування відповідних умінь і навичок; розвиток усного мовлення студента; забезпечила тісний узаємозв'язок у вивченні лінгвістичних основ у ЗВО і школі; дала змогу з'ясувати особливості вербалізації слів-концептів і слів-символів та розвинула вміння аналізувати їх, об'єднувати в логічні мікроконцепти, збагачувати власну НМК світу на основі аналізу текстів

і в різноманітних ситуаціях спілкування, що, беззаперечно, формувало ЛК майбутніх учителів української мови.

1. Добір матеріалу до кожної із запропонованих вправ проведено відповідно до чітких критеріїв, до яких віднесено:

2. Текстова основа, що забезпечить урахування ККП, ФСП, ТП.

3. СП до добору вправ, що передбачає вивчення мовознавчих дисциплін у тісному взаємозв'язку (систематичне відтворення, повторення й узагальнення здобутих знань; аналіз мовного матеріалу під кутом вивчення різних курсів).

4. Мовленнєвий аспект вправи, що забезпечить постійну усну практику, розвиток мовлення студента (*Розкажіть..., Висловіть власну думку..., Наведіть приклади й обґрунтуйте ваш вибір... та ін.*).

5. Перспекція на майбутню фахову діяльність студента, оскільки обов'язково передбачено завдання, що мають на меті аналіз шкільного підручника з української мови, наскрізне визначення мовного терміна (початкова школа – основна школа – старша школа – ЗВО), питання з історії мови й української діалектології.

Дотримання таких правил дало змогу досягнути чіткої структури кожної вправи, забезпечити практичну діяльність лише на текстовій основі, ефективно розвивати професійне мовлення.

Створення методичної системи спонукало нас звернутися до поняття «комплекс вправ» і «система вправ». Нам імпонує думка В. Редька, що комплекси вправ укладаються з метою виконання декількох завдань: вивчення певної мовної одиниці, формування умінь і навичок з окремого виду діяльності та ін. Вправи добираються відповідно до принципів наступності, доступності, посиленості (з поступовим ускладненням) й комунікативного спрямування, тим самим створюючи комплекс (для кожної окремої дисципліни – *Л. Р.*). Кожен комплекс входить у систему (чіткий добір і побудова завдань та строга послідовність виконання їх), що в подальшому представляє собою завершене ціле, забезпечуючи досягнення поставлених цілей [88, с. 95-97]. У

пропонованій методичній системі виокремлюємо десять комплексів вправ із дисциплін «Практикум з української мови», «Вступ до мовознавства», «Сучасна українська літературна мова», «Культура мови», «Українська діалектологія», «Історія української мови», «Історична граматики української мови», «Стилістика української мови», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Загальне мовознавство».

Кожна вправа спрямовує навчальну діяльність студента на формування конкретної навички як елемента ЛК. Важливим, на нашу думку, стало введення до вправ завдань зіставно-порівняльного характеру, які б передбачали аналіз певного мовного явища на рівні шкільної програми й підручників, з одного боку, й програм і підручників із мовознавчих дисциплін – з іншого, що дало змогу студенту поступово ознайомлюватися зі шкільним обсягом навчального матеріалу з української мови, «бачити» особливості викладання його, звернути увагу на своєрідність добирання й розроблення тренувальних вправ.

У своїй сукупності виокремлені комплекси об'єднуються в систему вправ (див.: *додаток Д. 9*), що репрезентує низку чітко розташованих, узаємопов'язаних і взаємопроникних завдань із мовознавчих дисциплін.

Розроблена й запропонована система вправ ґрунтувалася на виконанні таких завдань:

1. З'ясування теоретичних основ мовознавчих дисциплін.
2. Формування комунікативних умінь: розвиток комунікативної здатності особистості, вдосконалення риторичних умінь студента і його професійного мовлення.
3. Укладання термінологічного словника сучасного вчителя української мови (за компаративним принципом).
4. Циклічність і комплексність у вивченні мовознавчих дисциплін із проєкцією на шкільний курс української мови.
5. Формування культуромовної особистості сучасного вчителя української мови.

Дотримання окреслених вимог дало змогу отримати теоретичні знання з

різних джерел, бути комунікабельним, виступати перед аудиторією, вести пошуково-дослідницьку діяльність, спрямовану на оволодіння обраним фахом, бути активним і знаходитися в постійному пошуку інноваційних шляхів вирішення навчальних проблем, застосовувати ІКТ.

Розроблена система вправ, з одного боку, дала змогу ефективно сформувати ЛК майбутніх учителів української мови, актуалізувати практичний досвід, розвивати навички творчого підходу до розв'язання освітніх цілей, а з іншого – створити єдиний навчально-методичний банк завдань із мовознавчих дисциплін; удосконалити навчально-методичний комплекс курсів.

4. 3. Застосування інноваційних методів навчання у процесі підготовки майбутніх учителів української мови

Формування акме сучасних учителів української мови вимагає активного використання новітніх нестандартних методів навчання, бо, як наголошено в «Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті», повинна «стверджуватися стратегія прискореного, випереджувального інноваційного розвитку освіти і науки; повинні забезпечуватись умови для розвитку, самоствердження і самореалізації особистості впродовж життя» [63]. Така мета вищої освіти, на нашу думку, досягається за допомогою впровадження в освітній процес інноваційних методів, які в створеній методичній системі представлено вправами-симуляціями, ДГ, веб-квестами, синанон-методом, проектом.

Із метою повторення отриманих у школі знань, перевірки засвоєної лінгвотермінологічної лексики, дотримання стилю викладу й жанру, демонстрування мистецтва виступати перед аудиторією («Практикум з української мови») для студентів I курсу впроваджено вправу-симуляцію, мета якої – інсценізувати засідання комісії з розгляду проблем розвитку й функціонування української мови з відповідними ораторськими виступами

(«головуючий», «секретар», «доповідачі», «запрошені», «учасники комісії»). На обговорення винесено такі проблеми:

1. *Мова як джерело відображення українських народних звичаїв та обрядів.*
2. *Найбільше лихо української мови – суржик.*
3. *Соціальні мережі: переваги й недоліки для студента*
4. *Варваризми: збагачення чи забруднення мови.*
5. *Мовленнєвий етикет як феномен і виразник кожного народу.*
6. *Етикет електронної пошти.*
7. *Форми звертання в українській мові.*
8. *Гендерні особливості української мови.*
9. *Українська мова за кордоном: стан, розвиток, перспективи.*
10. *Місце й роль лексики Майдану й Революції гідності.*

Підготовка й проведення симуляції передбачали чіткий розподіл ролей, визначення етапів, дію за інструкцією. Вправа вимагала попереднього з'ясування вимог до процедури засідання комісії, знання правил побудови виступу кожного з учасників обговорення. Оцінювання охоплювало рівень розкриття теми, дотримання норм сучасної української літературної мови, риторичні якості. Симуляція допомогла студентам глибоко вжитися в проблему, зрозуміти її, опрацювати лінгвістичну термінологію й засвоїти правила ведення публічної промови. Обов'язковою вимогою виступу стало підготовка презентаційного супроводу – печка-куча, – що чітко регламентував виступ і уможливив його унаочнення.

Аналіз освітнього процесу ЗВО, власний досвід роботи, проведений експеримент дав змогу стверджувати, що серед різноманітних інноваційних методів найбільше зацікавлення в студентів викликали ігри, ігрові ситуації, оскільки сприяли формуванню практичних умінь і навичок, наблизивши умови гри до реальної практики в школі, дали змогу самостійно добирати шляхи розв'язання фахових проблем. Основне призначення їх – з'ясувати рівень

обізнаності в проблемі, поділитися власними думками, продемонструвати інноваційні шляхи репрезентації теми, винесеної на опрацювання.

У ході проведеного дослідження розроблено й упроваджено ДГ «Національно-мовна картина світу українця» для студентів II курсу, які прослухали низку мовознавчих дисциплін («Сучасна українська літературна мова» «Старослов'янська мова», «Українська діалектологія», «Культура мови»).

Наведемо її.

Ділова гра

«Національно-мовна картина світу сучасного мовця»

Мета гри: закріпити теоретичні відомості про МКС, НМКС сучасного мовця, роль символів та слів-концептів у формуванні МКС мовця; удосконалювати навички виступу перед аудиторією, робити аналіз власних дій під час гри.

Перебіг гри:

1. Аналіз психологічних особливостей аудиторії (відповідно до групи).
2. Формування груп (тематика виступів, експерти, опоненти).
3. Виступи доповідачів на запропоновані *теми:*

А. Мовна та національно-мовна картина світу сучасного мовця.

Б. Слова-символи в українській культурі (державні символи України, біоніми, топоніми, традиційні свята українців та ін.).

В. Слова-концепти та їх репрезентація (Україна, війна, чоловік/жінка та ін.) на прикладі творів художньої літератури (вір на вибір).

Методика проведення гри: керівництво грою здійснює викладач (методист). Члени кожної з груп (відповідно до тем повідомлень) розігрують однаковий набір ролей (доповідач, опонент, експерт).

Доповідач кожної групи аналізує зібраний матеріал, узагальнює, висловлює за потреби різні погляди (регламент виступу – до 5 хв.).

Аудиторія (опоненти, експерти, методист) має право перервати виступ або збільшити час для повідомлення.

Дискусія. Передбачає обговорення виступу, обмін нерозкритими теоретичними питаннями й практичними навичками, вироблення єдиної позиції.

Підведення підсумків. Роботу груп оцінюють експерти, оголошуючи імена активних учасників гри, найбільш глибокі й обґрунтовані доповіді, цінні зауваження та пропозиції.

Упроваджена ДГ мала чітку структуру [94; 95], подану в *додатку Д. 10*.

Така структура визначила послідовність дій студента й викладача: розв'язання теоретичних проблем, виконання практичних дій (запитання для обговорення, індивідуальні завдання, оцінювання й підбиття підсумків) й мала на меті задіяти кожного студента (в ролі доповідача, опонента чи експерта) до розв'язання порушених проблем, які озвучені напередодні, що забезпечило успіх її впровадження й формування ЛК із мовознавчих дисциплін.

Студенти взяли активну участь у розробленні й упровадженні ДГ. Вони глибоко простудіювали теоретичну основу проблеми. Отримані практичні навички допомогли підготувати повідомлення, довести власні думки, проаналізувати виступи одногрупників, з'ясувати причини й характер помилок, отримати нові знання й підготуватися до виробничої практики. Цікавим, творчим і одночасно досить складним виявилось третє завдання ДГ, оскільки вимагало досконалого аналізу творів, лексикографічну характеристику слова-концепту та його вербалізацію. Відповіді студентів були насичені великою кількістю прикладів, презентаційним, графічними, медіа- й відеосупроводом.

Із перспекцією на виробничу практику, аналізуючи досвід проходження навчальної практики, на III курсі проведено заняття з «Сучасної української літературної мови» з використанням методу кейсу, основною метою якого став аналіз стану володіння лінгвістичною теорією та виявлення рівня культури мовлення студента.

Подаємо приклад кейсу.

Модель кейсу

Тема: «Ідеальна модель мовлення вчителя української мови»

I етап. Вступний складник кейсу. Підготуйте повідомлення на такі теми (за групами):

1. Культура мовлення вчителя як показник рівня його інтелігентності, освіченості, загальної культури.

2. Володіння терміносистемою сучасної української літературної мови – показник професійної досконалості вчителя (демонстрація результатів II етапу виконання проекту «Лінгвістична компетентність майбутнього вчителя української мови»).

3. Культура мовлення студента-практиканта (з досвіду проходження навчальної практики).

II етап. Моделювання навчальної діяльності (вибір ролей, розподіл обов'язків). Виконання завдань.

Питання для обговорення:

1. У чому ви вбачаєте ефективність професійного мовлення вчителя?

2. Як ви розумієте поняття «самоконтроль мовлення вчителя»?

3. Охарактеризуйте шляхи вдосконалення мовлення майбутнього вчителя української мови.

Після обговорення питань вислуховується думка членів групи.

III етап. Підведення підсумків. Заключне слово викладача.

Студенти підготували й репрезентували повідомлення, супроводжуючи їх прикладами із власних спостережень, проведених під час навчальної практики. Обов'язковим додатковим завданням став відеосупровід – демонстрація фрагментів уроків учителів української мови, студентів-практикантів, учнів шкіл, що дало змогу критично проаналізувати власне мовлення й мовлення одногрупників. Рівень засвоєння мовознавчих дисциплін, знання фахової терміносистеми – складник результатів II етапу виконання проекту «Лінгвістична компетентність майбутнього вчителя української мови».

На занятті із загального мовознавства (IV курс) впроваджено синанон-метод, репрезентований блоками питань із теми «Лінгвістичні погляди Вільгельма фон Гумбольдта».

Наведемо їх:

1. Сутність і природа мови в концепції В. фон Гумбольдта. Поняття «мова» і «дух народу».

Додаткове запитання: Чому, за визначенням О. Радченка, інтерпретація ідей барона Фрідріха Вільгельма Крістіана Карла Фердинанда фон Гумбольдта (1767-1835) тлумачиться в мовознавстві у якості сферою як окремих дослідників, так і цілих напрямів, що мають на сьогодні давні традиції?

2. Сутність поняття «мовне світобачення» за В. фон Гумбольдтом.

Додаткове питання: Використовуючи поняття «абсолютна ідея», В. фон Гумбольдт наслідує вчення яких філософів? Думку обґрунтуйте.

3. Співвідношення понять «мова» й «мислення».

Додаткове запитання: Охарактеризуйте вплив на лінгвофілософську концепцію В. фон Гумбольдта вчення І. Канта про протиріччя чистого розуму.

4. Творчий характер мови. Що позначають терміни «ергон» й «енергейя»?

Додаткове запитання: Поясніть думку В. фон Гумбольдта: «Живе мовлення є першим та істинним станом мови: цього ніяк не можна забувати, досліджуючи мову, якщо ми хочемо увійти в живу сутність мови».

5. Найважливіші рушійні сили розвитку мови, визначені німецьким лінгвофілософом.

Додаткове запитання: Доведіть, що мова й мислення можуть «існувати» одне без одного (використайте відомості з психолінгвістики).

6. Внутрішня та зовнішня форми мови за концепцією мови В. фон Гумбольдта.

Додаткове запитання: Чому, за В. фон Гумбольдтом, внутрішня форма різних мов у різних народів неоднакова й одвічно первісно

неоднаково досконала, від чого залежить місце тієї чи тієї мови серед інших мов. Думку доведіть.

Упровадженню методу передувала робота з групою: визначення теми, аналіз додаткової літератури, перелік обов'язкових першоджерел, що вимагають опрацювання, вимоги до формулювання запитань. Окрім цього, ми наголосили на толерантному сприйняттю думок студента, який відповідає, культурі ведення діалогу. Підготовлені додаткові запитання сприяли поглибленню теоретичних відомостей із мовознавчих дисциплін, а також дали змогу студентові, який займає «гарячий стілець», навчитися контролювати емоції, опанувати себе в будь-якій ситуації, будувати вичерпні відповіді, підтверджуючи їх прикладами з проаналізованих наукових джерел [94, с. 158].

Протягом навчання у ЗВО майбутні вчителі української мови працювали над створенням довготривалого міжпредметного проекту «Лінгвістична компетентність сучасного вчителя української мови».

Проект започатковано на першому курсі. Він передбачав три етапи:

1. *Теоретико-синтетичний* – збір й аналіз теоретичних основ мовознавчих дисциплін, з'ясування інтегративних зв'язків між ними, започаткування роботи з укладання словника лінгвістичних термінів, опрацювання яких продовжувалося протягом усього періоду навчання студента.

2. *Креативно-дослідницький* передбачав виконання таких видів робіт:

- а) запис відеосюжетів «СловоОпис»;
- б) виготовлення листівок «СловоНорма»;
- б) написання творів-мініатюр, у яких би кожне слово починалося з однієї букви;
- в) складання лінгвістичних казок;
- г) накопичування медіа-, відеоматеріалів, тегів хмар, виготовлених презентацій тощо.

3. *Узагальнювально-презентаційний* мав на меті демонстрацію напрацьованих матеріалів.

На першому етапі викладачі, які читають мовознавчі курси, оглядово ознайомили студентів з інформаційним обсягом дисциплін, встановлюючи інтегративні зв'язки між ними; з'ясували вимоги до укладання термінологічного словника, його рубрик, правил оформлення покликань і списку використаних джерел.

Другий етап – креативно-дослідницький – це збирання матеріалу для майбутньої професійної діяльності вчителя. Студенти самостійно записували власне «бачення» слова (відео-тексти до 2-х хвилин). Пізніше це завдання вони пропонували виконати вчителям й учням. Така робота вимагала лексикографічного аналізу слова, розгляд його історичних коренів і діалектологічних особливостей, що відповідало вимогам запропонованого СІП до вивчення мовознавчих дисциплін. Завдання до виготовлення листівок «СловоНорма» мало на меті пропагування правил наголошування слів, вимог до їх написання, складоподілу, використання граматичних форм. Особливо цікавими виявилися завдання, що передбачали написання творів, які починаються на одну букву, й лінгвістичних казок, що в подальшому активно використовувалося в практичній підготовці.

Реалізацію й захист проекту організовано у групах, студенти яких творчо підійшли до розв'язання проблем. Репрезентовані матеріали продемонстрували обізнаність студентів у проблемах сучасної лінгвістики. Особливо цінними були самостійно підготовлені демонстраційні матеріали: відео-, аудіо-, медіасупровід, які унаочнили проведену роботу студентів.

Результати проведення експерименту переконали, що проект сприяв глибокому вивченню теоретичних основ дисциплін, які засвоюють студенти протягом навчання, тим самим розвиваючи їхній інтелектуальний потенціал; мотивував майбутніх учителів української мови до глибокого проникнення в сутність досліджуваних явищ; розкрив їхні дослідницькі вміння шляхом проведення самостійної пошукової діяльності; навчив злагоджено працювати в колективі, спілкуватися з оточуючими; а на основі набутої ЛК вималювати перспективні напрями подальшого фахового зростання.

Отже, впровадження інноваційних методів поряд із традиційними переконало в ефективності поєднання їх. Ігрове навчання заклало підґрунтя для формування мовної та мовленнєвої компетентності. Студенти міцно засвоїли загальні правила поведінки в колективі, набуваючи навичок спільної корпоративної діяльності, розкрився їх індивідуальний творчий потенціал, мотивація вести пошук і ділитися результатами дослідження, використовуючи при цьому медіа-, відеосупровід, презентації та ін. Запропонований проект продемонстрував рівень володіння навчальним матеріалом, вміння виготовляти й упроваджувати наочний матеріал, ІКТ.

4. 4. Інформаційний супровід мовознавчих дисциплін

Провідною ідеєю створеної методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови стало застосування ІКТ на кожному занятті з мовознавчих дисциплін. Однією з вимог до проведення аудиторних занять, організації СРС, НДДС, практичної підготовки визначено насичення їх хмарами тегів, презентаціями, організацією і проведенням Інтернет-проектів, веб-квестів тощо.

Хмара тегів (хмара слів) – візуальне поєднання списку категорій (або тегів), що використане для опису ключових слів на презентації неформатованого тексту. Стрижневе слово, як правило, позначене розміром шрифту або кольором, що робить хмаринку зручною для швидкого сприйняття термінів і розподілу їх за категоріями [37]. Хмари слів можуть виконувати функцію опорного конспекту як для лекційного, так і для практичного, семінарського заняття, наочного супроводу студента-практиканта; «приховувати» тему заняття; зашифрувати завдання до виконання вправ; репрезентувати «СловоОпис»; запропонувати підказку для фонетичного (лексико-семантичного, граматичного, орфографічного, правописного, стилістичного) розбору слів тощо. Наведемо приклад хмари на рис. 4. 4.



Рис. 4. 4. Хмара слів із теми «Слова-символи української мови»

Робота з укладання хмар слів для студентів була цікавою й пізнавальною. Вони навчилися виділяти в темі головне (стрижневе) поняття (термін), вибудовувати ЛСГ слів, демонструвати вербалізацію концептів тощо.

Одним із важливих елементів ІКТ, що використано в процесі підготовки до занять, є *презентація* (лат. praesentatio – показувати, представляти) – «представлення перед аудиторією чогось нового, раніше невідомого або мало відомого; документ, який створений за допомогою комп'ютерної програми PowerPoint» [29, с. 78], що ознайомлює студентів із темою, покликана сформувати в них позитивну мотивацію, зацікавити, переконати, продемонструвати її важливість в опануванні спеціальності й для успішної практичної діяльності [143, с. 53]; створює умови для зацікавлення студентської аудиторії, забезпечує ознайомлення як із теоретичними проблемами, так і передбачає демонстрування практичних завдань; сприяє маневруванню під час добору потрібної послідовності відображення навчальної інформації [107, с. 261]. Окрім підготовлених слайдів з певної теми, презентація передбачала усний виступ викладача чи студента, які аналізують і доповнюють

запропоновану інформацію, аргументують представлені положення. Навчальні презентації дали змогу творчо підійти до вивчення матеріалу теми, сприяли розвитку зорової пам'яті, уваги й мислення студентів.

Методичну систему формування ЛК майбутніх учителів української мови в процесі засвоєння мовознавчих дисциплін репрезентовано такими видами презентацій:

1. Презентації, що аналізують поняття й терміни з лінгвістичної дисципліни.
2. Презентації, що передбачають демонстрацію міжпредметних й інтегративних зв'язків дисциплін.
3. Презентації, що містять схеми й таблиці.
4. Презентації, в основі яких – вправи (завдання) й медіасюжети.

Сьогодні в методиці представлено різновид презентації – печатка (з японської – «балаканина»), що представлена 20 слайдами тривалістю по 20 секунд (слайди автоматично змінюються). Протягом цього часу студент, який виступає, повинен розкрити основні аспекти питання, репрезентованого на слайді [8].

Отже, розроблені й продемонстровані презентації мають суттєві переваги порівняно з традиційними засобами навчання, а саме: можливість відтворення на великому екрані, насичення графічним матеріалом поряд із текстом, швидкий перехід від одного слайду до іншого, одночасний перегляд мультимедіа й інших програм.

Останнім часом популярності набувають *Інтернет-проекти*, спрямовані на підвищення рівня мовленнєвих навичок студентів завдяки отриманню значного обсягу інформації. Існують два види проектів: *www-проекти* та *E-mail-проекти*. Технологія створення їх допомагає розв'язувати низку освітніх цілей: усвідомити необхідність отримання знань; навчити здобувати ці знання самостійно, вміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань; сприяти формуванню комунікативних навичок студента; прищепити вміння користуватися дослідницькими прийомами [55, с 450].

Із метою формування ЛК майбутніх учителів української мови впроваджено *веб-квести* – опори-інструкції, каркас, що в своїй основі мають посилання на інтернет-ресурси у світовій павутині, передбачають ґрунтовний аналіз інтернет-матеріалів і спрямовані на пошук інформації (самостійно чи в групі) та її більш глибоке розуміння [151]; «сучасна педагогічна технологія, що здійснюється за одним або декількома, заздалегідь підготовленими автором мовними маршрутами, що ведуть до досягнення поставленої мети» [46, с. 4].

Теоретичні основи і практику впровадження веб-квестів досліджували О. Гапеєва [15], Р. Гуревич [21], Б. Додж [150], М. Кадемія [21], Н. Кононец [43], Г. Корицька [46], Т. Марч [151], І. Подлесна [46], А. Солодка [128], Т. Тихонова [38], О. Шестопалюк [21] та ін.

Як зауважує А. Солодка, веб-квести не є чимось новим у методичній науці, однак завдяки Інтернету «зможли знайти реальне втілення в навчальній діяльності, під час якої виробляються навички критичного, творчого та саморегулюючого мислення, роблять навчання автентичним, ламаючи стіни штучності» [128, с. 142]. Особливість їх – розміщення всієї інформації на сайті викладача: посилання на інтернет-ресурси, питання й проблемні завдання до розв’язання їх, лексикографічні джерела тощо. В основі такої діяльності – СРС, а результатом проведеної роботи є творчий проект.

Т. Марч до позитивних рис веб-квестів уналежнює:

- вибір завдань, які стосуються однієї теми, що допомагає здійснювати логічні міждисциплінарні зв’язки, переводить студента з одного контексту в інший;
- дає змогу «переносити» набуті знання в реальний світ (зворотний зв’язок), демонструючи й аналізуючи лекції вчителів і викладачів, виступи політиків тощо;
- сприяє розвитку власних шаблонів мислення й самостійного використання ефективних стратегій навчання [151].

Зазначимо, що виконання таких завдань навчає студентів самостійно студіювати додаткову інформацію в усмережжі (що виходить за межі

навчальної програми дисципліни), висувати власні припущення, гіпотези, а в подальшому доводити чи спростовувати їх, розвивати дослідницькі вміння, вдосконалювати навички роботи з ІКТ. Підготовка й демонстрація результатів веб-квесту піднімає ціннісну мотивацію навчання, формує професійні й загальноспеціальні компетентності; демонструє креативні підходи до вивчення предмета; навчає вести пошукову діяльність.

Б. Додж, один із розробників технології веб-квестів, запропонував такі етапи його проведення:

1. Вступ, у якому обґрунтовано тему й цінність проекту, його сценарій.
2. Центральне завдання – дії, що ведуть до розв'язання проблеми, закладеної у вступі; питання й практичні завдання, що вирішуються в межах самостійного студіювання.
3. Список інформаційних ресурсів, що можна використати під час дослідження.
4. Процес – поетапний опис завдань.
5. Оцінка – шкала оцінювання виконаної роботи.
6. Завершальна частина – узагальнення результатів проведеної роботи [150].

Така структура веб-квесту, як уважає Т. Тихонова, формує низку завдань, що висунуто до викладача й студента. Для перших – це визначення теми проекту, створення проблемної ситуації та вербалізація її в межах конкретної теми; добирання й анонсування посилань на Інтернет-ресурси; репрезентація інструкції розв'язання проблеми, а для інших – здійснення процесу пошуку інформації в усемережжі, аналіз її; самостійне оцінювання рівня виконання завдання [38, с. 54-55]. Викладач консультує, орієнтує й координує дії студента, спрямовує їх на пошук і кінцевий результат, окреслює коло проблемних питань, що винесено для розв'язання; аналізує банк інформаційних ресурсів, які представлено в електронному варіанті. Відповідно студент опрацьовує першоджерела, веде активний пошук, компонує й систематизує власні інтернет-

покликання, готує презентацію, що стає результатом проведеної роботи. Під час проведення дослідження розроблено й запропоновано веб-квест із теми «Лексика сучасної української літературної мови. Слова-суржикі».

Веб-квести дають змогу здобувачеві вищої освіти вільно добирати, обробляти й аналізувати інтернет-матеріал для самостійного засвоєння навчальної теми; групувати інформацію в цілісну систему, вибудовуючи висновки й узагальнення; розробити систему доказів на підтвердження висунутої у завданні гіпотези шляхом демонстрування різних точок зору на предмет дослідження; підвищити КК (усне мовлення – читання матеріалів на веб-сайтах, в писемному – підготовлення й захист проектів, збагачення словникового запасу).

У пропонованій методичній системі формування ЛК на заняттях із мовознавчих дисциплін магістральне місце посів створений і запропонований електронний *Словник-довідник із мовознавчих дисциплін* для студентів I-IV курсів, який репрезентує частину електронного підручника.

Словник представлено декількома модулями:

Модуль I. Словник-довідник із мовознавчих дисциплін.

Модуль II. Схеми й таблиці.

Модуль III. Зразки різних видів аналізу.

Модуль IV. Список рекомендованої літератури.

Модуль V. Банк відео-, аудіоматеріалів, мультимедійних засобів.

Модуль VI. Презентації, веб-квести.

Створений і запропонований словник ефективно використано в процесі проведення експериментально-дослідного навчання, що дало змогу вибудувати тісну співпрацю викладачів, які читають мовознавчі дисципліни, а отже, успішно інтегрувати можливості цих курсів; урізноманітнити освітній процес комп'ютерними технологіями, підвищити інформаційно-комунікаційну культуру майбутніх учителів української мови; розробити єдині критерії для визначення рівня засвоєння знань. У подальшому одним із пріоритетних

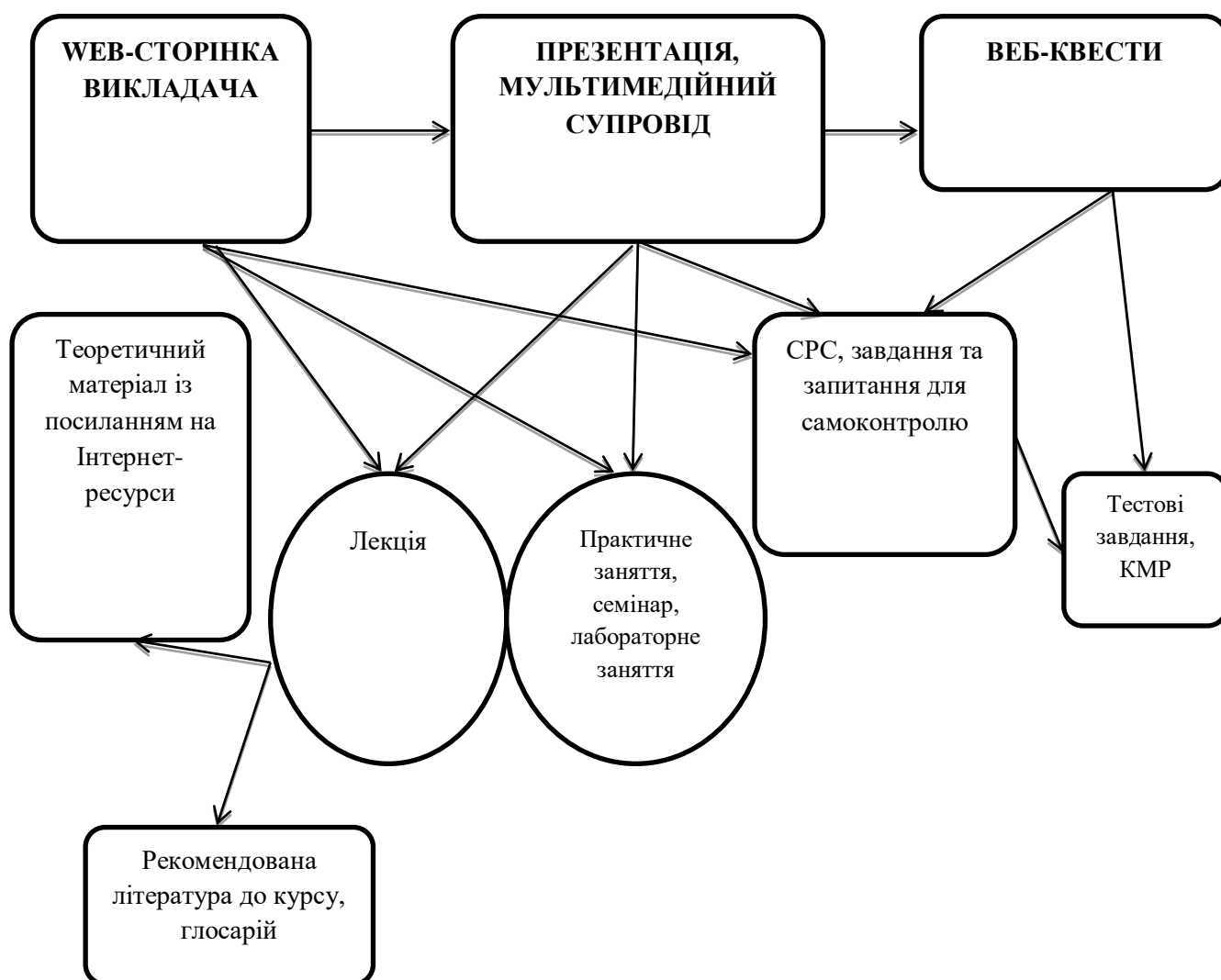
завдань уважаємо створення Internet-бібліотеки, яка б передбачила демонстрацію електронних посібників і підручників із мовознавчих дисциплін.

Розроблення власної методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін передбачало створення інформаційно-комунікаційного комплексу, який охоплював: Web-сторінки викладачів, презентації, мультимедійну продукцію, веб-квести, електронний словник-довідник.

Пропонований інформаційно-комунікаційний комплекс подано в схемі 4.4.

Зауважимо, що викладачі ЗВО, залучені до експерименту, розробили й репрезентували на сайтах університетів навчально-методичні матеріали до мовознавчих дисциплін на особистих Web-сторінках, складниками яких стали: календарний план, матеріали лекційних і практичних занять, вібенари, тести, завдання, інструменти для проведення аудіо- й відеоконференцій, електронний журнал тощо. Створення Web-сторінок, насичення їх необхідним теоретичним матеріалом, завданнями для контролю рівня засвоєння програмованого матеріалу, об'єктивне й оперативне виставлення оцінок за виконання тестових завдань, СРС у журнал забезпечує постійну взаємодію викладача й студента, їх віртуальне спілкування в усемережжі й можливість здобувати освіту в умовах сучасних ІКТ.

Проведені теоретичні дослідження й експериментальне впровадження ІКТ у методичну систему формування ЛК майбутніх учителів української мови з мовознавчих дисциплін доводить їх беззаперечну позитивну роль, оскільки вони мотивують сучасного студента впроваджувати інноваційні технології, навчають легко орієнтуватися в інформаційному просторі; забезпечують досягнення високих результатів викладання й навчання, збільшують частку СРС; розширюють потенціал наочного й дидактичного матеріалу, сприяють організації НДДС студентів.

Інформаційно-комунікаційний комплекс формування**ЛК із мовознавчих дисциплін**

Висновки до розділу 4

Дослідження продемонструвало розлогу класифікацію форм навчання, представлену аудиторними (лекція, семінар, практичне, лабораторне заняття) й позааудиторними (СРС, НДДС, практична підготовка, ДН) різновидами. Проведені розвідки переконують, що лекція залишається однією з продуктивних форм навчання, витлумачуючи необхідні теоретичні основи лінгвістики, пропонуючи систему гіпотез і доказів, аналізуючи наукові теорії, розвиваючи інтерес до науки. У процесі розроблення методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови запропоновано власну систему лекційних занять, що репрезентовано традиційними (вступна, тематична, заключна, оглядова) й інноваційними (лекція з елементами проблемного навчання, лекція-дискусія, лекція-конференція, лекція з запланованими помилками, бінарна лекція) лекціями.

З'ясовано, що вдосконалити отримані на лекційних заняттях знання, систематизувати їх, засвоїти наукові дефініції, навчитися вільно висловлювати власні думки, відстоювати свою позицію дають змогу семінарські, практичні й лабораторні заняття. Основне призначення семінарів – розглянути теоретичні проблеми лінгвістичної теорії, сформувані власну точку зору, добирати, аналізувати довідкову літературу, висловлювати й аргументувати власні критичні думки про прочитане. Вийти за межі інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін дають змогу спецсемінари й дослідницькі семінари.

Закріпити теоретичні знання, поглибити й уточнити їх, сформувані практичні вміння покликані практичні заняття. Основне завдання лабораторних занять – закласти основи проведення експериментальних досліджень, що уможливило глибоке розуміння навчального матеріалу, розвиток пізнавальних інтересів студентів, використання їх результатів у курсовій і дипломній роботах.

Магістральне значення в розробленій методичній системі формування ЛК майбутніх учителів української мови відведено СРС, під час якої студенти навчаються самостійно працювати, досліджувати, планувати, ставити й

розв'язувати проблеми. Правильно організована СРС розвиває навички прогнозувати й оцінювати можливий результат, відповідно будувати гіпотези, підтверджувати або спростовувати їх; складати таблиці, схеми, упроваджувати ІКТ.

Доведено, що генератором оволодіння методологією й методами наукового пошуку, який формує науковий світогляд студента, мотивує його до проведення розвідок, аналізу наукової літератури, припущень і вибудовування власної теорії, проведення експерименту й аналізу отриманих результатів, є НДДС. Наукова компетентність майбутніх учителів української мови – це високий щабель їх знань із мовознавчих дисциплін, що виходить за межі інформаційного обсягу курсу, передбаченого навчальним планом, й охоплює інноваційні проблеми, відповідний рівень практичних умінь і навичок організувати й проводити наукову діяльність.

Досліджено, що практична підготовка сучасного студента – це інтегратор закладених у процесі навчання у ЗВО теоретичних основ наук, отриманих практичних умінь і навичок, результат СРС й індикатор НДДС.

Сучасний освітній процес – це поєднання традиційних й інноваційних форм навчання, що складають систему змішаного навчання, де особливе місце відведено організації й упровадженню ДН. За його допомогою стає можливим здійснювати доступ до світових джерел інформації, паралельно здобувати освіту в різних навчальних закладах; спілкуватися зі студентами-однодумцями, викладачами з інших міст, ЗВО; брати участь у конкурсах, олімпіадах тощо.

З'ясовано, що сформувати високий рівень ЛК покликана система вправ, яка враховує особливості отриманого фаху, інформаційний обсяг мовознавчих дисциплін, ґрунтується на внутрішньопредметних, міжпредметних й інтегративно-системних зв'язках навчальних курсів. Вона репрезентована такими видами: *тематично-аналітичні* вчать студента аналізувати конкретне мовне явище на основі тексту в тісному взаємозв'язку з іншими мовними явищами, що з ним пов'язані, й вимагають його тлумачення, *мовно-комунікативні* мають на меті ознайомлення з мовними одиницями й засвоєння

вимог до використання в мовленні (вимова, наголошування слів; застосування синонімів, паронімів, омонімів; особливості граматичної форми частин мови й побудова речень, текстів), *репродуктивно-творчі* передбачають відтворення здобутих знань і подальшу характеристику мовного явища, складання або/чи заповнення таблиць, схем, формулювання нових правил, словникову роботу тощо, *когнітивно-діяльнісні* покликані з'ясувати мовні явища на основі текстів, що формують НМК світу студента, носія українських традицій, й представлені зразками на редагування, конструювання, переклад.

Обґрунтовано, що ефективність методичної системи підвищиться за умови ефективного впровадження інноваційних методів (ділових, рольових ігор, методу кейсу, синанон-методу та ін.), що закладає основи формування мовної й мовленнєвої компетентностей, навчає працювати в колективі, сприяє розкриттю творчого потенціалу студента, наближає навчальну діяльність до реальних умов. Особливе місце відведено методу проектів, що сприяв глибокому вивченню інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін; мотивував студентів до аналізу лінгвістичних явищ; розкрив дослідницькі уміння й навички тощо.

У роботі доведено, що одним із важливих завдань є залучення ІКТ-засобів (презентації, інтернет-проекти, відео- й медіатексти тощо). Особливе місце вбачаємо в упровадження веб-квестів, неординарність яких полягає в розміщенні всієї інформації на сайті викладача: посилання на інтернет-ресурси, питання й проблемні завдання до розв'язання їх, лексикографічні джерела тощо. Використання їх відкриває перед студентом можливості вільно добирати й аналізувати інтернет-матеріал; групувати інформацію в цілісну систему, вибудовуючи висновки й роблячи узагальнення; запропонувати систему доказів на підтвердження висунутої гіпотези; підвищити КК.

Основні положення четвертого розділу відбито в таких авторських роботах: [91; 92; 93; 94; 95; 96; 97; 98; 99; 100; 101; 102; 103; 104; 105].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1989. 175 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник. К.: Либідь, 1998. 560 с.
3. Аркушин Г. Л. Українська діалектологія: робоча навч. прогр. та метод. рек. для студ. II курсу денної та заочної форм навч. спец. «Укр. мова і література». Луцьк: Волин. нац. ун-т. ім. Лесі Українки, 2012. 100 с.
4. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури. К.: Кондор, 2008. 272 с.
5. Бацуровська І. В. Освітньо-наукова підготовка магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів: монографія. Херсон: Грінь Д. С., 2016. 514 с.
6. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. К.: ВВП «КОМПАС», 1997. 64 с.
7. Бондар Л. А. Педагогічні умови організації самостійної роботи студентів-філологів у вищих навчальних закладах. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13blavnz.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
8. Бондаренко Т. Печа-куча як ефективна форма організації публічного виступу URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2016/14/19.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
9. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Електронне наукове фахове видання, 2016. Т. 54. № 4. С. 1-18. URL: [file:///C:/Users/%D0%9B%D0%B8%D0%BB%D1%8F/ Downloads/ITZN_2016_54_4_3.pdf](file:///C:/Users/%D0%9B%D0%B8%D0%BB%D1%8F/Downloads/ITZN_2016_54_4_3.pdf) (дата звернення: 22.06.2018).

10. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
11. Вітвицька С. С. Онови педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. 2-ге вид. К.: Центр учбової літератури, 2011. 384 с.
12. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. К.: Академвидав, 2007. 616 с. (Алма-матер).
13. Воропай Н. А. Психолого-педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів в умовах Болонського процесу. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_52/61.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
14. Воротникова І. П. Змішані моделі навчання у післядипломній педагогічній освіті. *Перспективні напрямки світової науки: збірник статей учасників тридцять першої міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя» (25 лютого - 1 березня 2015 р.)*, 2015. Том 1. Науки гуманітарного циклу. С. 29-31.
15. Гапеева О. Л. WEB-QUEST технологія у навчанні студентів за програмою підготовки офіцерів запасу. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2011. Вип. 21.1. С. 335–340.
16. Глузман Н. Генеза розвитку педагогічної практики в системі вищої педагогічної освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121 (2). С. 193–200.
17. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
18. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики: навчально-методичний посібник. Черкаси: БрамаУкраїна, 2008. 232 с.
19. Голуб Н. Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2009. 38 с.

20. Горошкіна О. М. Лекція як форма навчання методики української мови. *Теория и технология обучения филологическим дисциплинам в вузе и школе: коллективная монография* / [под ред. М. И. Лапенко, И. Н. Авдеевой]. Белгород-Севастополь-Харьков: ООО «Щедрая усадьба плюс», 2013. С. 223–240.
21. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шестопалюк О. В. Веб-квест у навчанні: путівник: навч.-метод. пос. Вінниця: РВВ ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2012. 128 с.
22. Данькевич Л. Р. Ефективність застосування системи змішаного навчання у викладанні ділової англійської мови. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2009. Вип. 137. С. 236-239.
23. Дистанционное обучение: учеб. пособие / под. ред. Е. С. Полат. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 416 с.
24. Донченко Т. Організація самостійної роботи студентів з методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 5. С. 40–43.
25. Дороз В. Ф. Методика викладання української мови у вищій школі: навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 176 с.
26. Дороз В. Ф. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах: навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 386 с.
27. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Х.: ХНАМГ, 2010. 320 с.
28. Дроздова І. П. Університетська освіта: навч. посібник. Харків, 2013. 212 с.
29. Жалдак М. І. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник / за ред. Ю. О. Жука. К.: Педагогічна думка, 2012. 112 с.
30. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. К.: Богдана, 2003. 520 с.

31. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ. *Освіта та управління*. 1999. Т. 3. № 2. С. 2–4.
32. Заболотська О. О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці: монографія. Херсон: Айлант, 2006. 465 с.
33. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 22.06.2018).
34. Закон України «Про національну програму інформатизації». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 22.06.2018).
35. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі (психолого-педагогічні аспекти): навч.-метод. посібник / авт. кол.; за ред. М. Л. Смульсон. К.: «Педагогічна думка», 2008. 256 с.
36. Златів Л. М. Організація самостійної роботи студентів-філологів на заняттях із мовознавчих дисциплін в умовах кредитно-трансферної системи навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія: Філологічна*. 2012. Випуск 31. С. 171–174.
37. Інтернет-сервіси в освітньому просторі. URL: <http://internet-servisi.blogspot.com/p/tagul.html> (дата звернення: 22.06.2018).
38. Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній освіті: навчальний посібник / за наук. ред. О. М. Пехоти, Т. В. Тихонової. Миколаїв: Іліон, 2013. 252 с. (Серія «Педагогічна освіта – XXI»).
39. Клименюк О. Виклад та оформлення результатів наукового дослідження: авторський підручник. Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2007. 398 с.
40. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир: РУТА, 2010. 562 с.
41. Князян М. О. Самостійно-дослідницька робота як засіб підготовки студентів до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності. URL:

- http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jXzSW3-VVpgJ:www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe (дата звернення: 22.06.2018).
42. Ковальчук В. В., Моїсєєв Л. М. Основи наукових досліджень: навчальний посібник. 5-е вид. К.: Видавничий дім «Професіонал», 2008. 240 с.
 43. Кононец Н. Технологія веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 10. С. 138–143.
 44. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> (дата звернення: 22.06.2018).
 45. Копусь О. Організація науково-дослідницької діяльності студентів у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 3. С. 10–12.
 46. Корицька Г., Подлєсна І. Реалізація проблемно-пошукової, дослідницької діяльності учнів засобами веб-квест технології. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 11. С. 3–7.
 47. Корнієнко І. А. Вступ до наукових досліджень: навчально-методичний посібник. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2013. 156 с.
 48. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник. К.: Кондор, 2009. 206 с.
 49. Кузнецова О. В Специфіка організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі. Наукові записки кафедри педагогіки, (36), 115-121. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/1854> (дата звернення: 22.06.2018).
 50. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навчальний посібник. 3-є вид. / за ред. В. М. Кухаренко. Харків: НТУ «ХПИ», «Торсинг», 2002. 320 с.
 51. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 53–67.

52. Куцевол О. М. Креативний підхід до організації позааудиторної роботи студентів у системі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. URL: <http://library.vspu.net/jspui/bitstream/123456789/63/1/003.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
53. Кучерук О. А. Педагогічні технології в лінгвометодичній підготовці вчителя-філолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 20 (30). Спец. вип. Актуалітети філологічної освіти та науки. С. 132–136.
54. Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник / за ред. В. І. Лозової. Харків: «ОВС», 2006. 96 с.
55. Луценко В. І. Використання комп'ютерних і мультимедійних технологій у процесі вивчення студентами-іноземцями української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон, 2005. Випуск XXXIX. С. 450–456.
56. Максименко В. П. Дидактика: курс лекцій: навч. посіб. Хмельницький: ХмЦНП, 2013. 222 с.
57. Малихін О. В. Зміст і сутність самостійної навчальної діяльності студентів: історія і сучасність. *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 11. С. 24–28.
58. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. 307 с.
59. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.
60. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник для студентів філологічних факультетів України / колектив авторів за ред. М. І. Пентиліук. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.

61. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
62. Нагрибельна І. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: монографія. Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2016. 310 с.
63. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 22.06.2018).
64. Ничкало Н. Г. Українська наукова школа педагогічна майстерності – скарбниця сьогодення і майбутнього. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис*. К. 2014. № 3 (54): Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, Т. 1. С. 22–29.
65. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс вчителя-словесника: монографія. К.: Ленвіт, 2013. 338 с.
66. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / кол. авт. К.: Наук. метод. центр вищої освіти, 2003. Вип. 35. 325 с.
67. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
68. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / за заг. ред. В. Андрущенка, В. Лугового. К.: Педагогічна думка, 2008. 256 с.
69. Остапенко Н. М. Терія і практика формування лінгводидактичних компетенцій у студентів філологічних факультетів ВНЗ: монографія. Черкаси: вид. Чабаненко Ю. 2008. 330 с.
70. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. доп. К.: Знання, 2007. 495 с.
71. Пентилюк М. І. Когнітивна та комунікативна методика навчання мови в середній школі. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей*. К.: Ленвіт, 2011. С. 71–80.

72. Пентилюк М. І. Культуромовний аспект підготовки майбутнього вчителя-філолога в білінгвальному середовищі. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: збірник статей. К.: Ленвіт, 2011. С. 201–214.
73. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Окуневич Т. Г. та ін. Навчально- й науково-дослідна робота студентів-філологів (реферат, курсова, випускна робота з української мови та методики її навчання): навчально-методичний посібник для студентів. К.: Ленвіт, 2010. 120 с.
74. Петухова Л. Тенденції у загальнопедагогічній підготовці вчителя протягом ХХ століття. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: зб. статей / ред. кол.: О. В. Глузман, М. Я. Ігнатенко, Г. Б. Корнетов та ін. Ялта: РВВ КГУ, 2008. Серія: педагогіка і психологія. Ч. 1. Випуск 20. С. 3–12.
75. Пехота О. М., Єрмакова І. П. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи: навчально-методичний посібник. Миколаїв: Іліон, 2011. 340 с. (Серія «Педагогічна освіта – ХХІ»).
76. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистіно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. 2-ге вид. доп. та перероб. Миколаїв: «Іліон», 2006. 272 с.
77. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. М.: Педагогика, 1980. 240 с.
78. Підготовка вчителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі: монографія / за ред. В. Мельничайка, Л. Струганець. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2017. 420 с.
79. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
80. Положення про дистанційне навчання. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення: 22.06.2018).

81. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93> (дата звернення: 22.06.2018).
82. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93> (дата звернення: 22.06.2018).
83. Потапенко О. І., Кожуховська Л. П., Товкайло Т. І., Чубань Т. В. Лінгводидактика (курс лекцій): навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. К.: Міленіум, 2005. 402 с.
84. Починкова М. Особливості використання тексту в дистанційному курсі філологічного спрямування з практикуму української мови в навчанні майбутніх учителів початкових класів. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_60/63.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
85. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посібник / за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. 2015. 250 с. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/399> (дата звернення: 22.06.2018).
86. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посібник для студентів пед. університетів та інститутів / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. К. : Ленвіт, 2011. 366 с.
87. Рашевська Н. В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси: ЧНУ. 2010. Вип. 191. С. 89–96.
88. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія. К.: Генеза, 2012. 224 с.
89. Рідей Н. М., Зазимко О. В., Кліх Л. В. та інші. Путівник у прикладну наукометрію: навчальний посібник. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС, 2014. 343 с.

90. Романов А. Н., Торопцов В. С., Григорович Д. Б. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. 303 с.
91. Рускуліс Л. Види навчально- та науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя української мови та шляхи їх упровадження в навчальний процес. *Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи: матеріали Всеукр. науково-практ. конфер.* (Херсон, 2016). Херсон: ХДУ, 2016. С. 138–141. Електронний ресурс. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/4786> (дата звернення: 22.06.2018).
92. Рускуліс Л. Види самостійної підготовки майбутнього вчителя української мови в методичній системі. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон: ХДУ, 2017. Вип. LXXVIII. Т. 1. С. 83–88.
93. Рускуліс Л. Дистанційне навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови: переваги та недоліки. *«Дунайські наукові читання: європейський вимір і регіональний контекст»: матер. міжн. наук.-практ. конф., присвяченої 75-річчю Ізмаїльського державного гуманітарного університету (15–17 жовтня, 2015). Т. I: Історія. Економіка. Педагогіка*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ; «СМИЛ», 2015. С. 256–258.
94. Рускуліс Л. Застосування інтерактивних технологій у теоретико-методичній підготовці майбутнього вчителя української мови. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. проф. А. Л. Ситченка*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. Вип. 4 (51). С. 154–60.
95. Рускуліс Л. Інтерактивні технології – один зі шляхів удосконалення комунікативної компетенції майбутніх учителів української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2012. Вип. 61. С. 307–312.
96. Рускуліс Л. В. Лекція за способом викладу навчального матеріалу в системі підготовки майбутнього вчителя української мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія:*

- Педагогічні науки*: наук. видання / гол. ред. Носко М. О. Ніжин: ТОВ «Видавництво «Десна Поліграф», 2016. Вип. 140. С. 263–268.
97. Рускуліс Л. Лекція у системі лінгводидактичної підготовки вчителя української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2011. Вип. 58. Ч. 2. С. 192–198.
98. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін: монографія / за заг. ред. М. Пентилюк. Миколаїв: ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.
99. Рускуліс Л. Особливості організації дослідницької діяльності майбутніх учителів української мови. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*: зб. наук. праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. Вип. 2 (53), травень. С. 154–159.
100. Рускуліс Л. Особливості організації й проведення педагогічної та виробничої практик. *Наукові дослідження в XXI столітті: теорія і практика (SRTP 2016): матеріали I Міжнар. науково-практ. конфер.* Тернопіль, 2016. С.71–72.
101. Рускуліс Л. В. Особливості реалізації системи вправ у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови (на прикладі дисциплін циклу фахових компетентностей). *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. № 6 (303) жовтень. Ч. II. С. 281–289. URL: [https://e.mail.ru/attachment/1479454844_0000000667/0;2] (дата звернення: 22.06.2018).
102. Рускуліс Л. В. Семінар у методичній системі підготовки майбутнього вчителя української мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Бердянськ: БДПУ, 2017. Вип. 3. С. 214–220.

103. Рускуліс Л. Теоретичні засади організації практичних форм роботи у вишах в системі лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів української мови. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. № 15 (226), серпень. Ч. I. С. 130–138.
104. Рускуліс Л. Формування предметних компетентностей із дисциплін лінгвістичного циклу під час проходження педагогічної практики майбутніми вчителями української мови. *Молодий вчений: «Молодий вчений»*: наук. журнал. Херсон: ТОВ «Видавничий дім «Гельветика», 2017. № 4. 1 (44. 1) квітень. С. 45–48.
105. Рускуліс Л. Шляхи організації самостійної роботи в системі підготовки учителів української мови. *Електронне наукове видання «Науковий вісник Донбасу». Педагогічні науки*. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», № 2 (22), 2013. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/ NN22/13 rlvuum.pdf> (дата звернення 22.06.2018).
106. Савченко Л. О. Використання мультимедійних засобів навчання в підготовці майбутніх учителів технологій. *Підготовка фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей: досвід, проблеми, перспективи*: наук.-практ. семінар (м. Тернопіль, 18 квітня 2013 р.). Тернопіль, 2013. С. 93–96.
107. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. ф-тів. К.: Генеза, 1999. 368 с.
108. Савчук Т. С. Використання інформаційних та комп'ютерних технологій в навчальному процесі. *Республіканська наук.-практ. Інтернет-конф. «Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ»*: збірник матеріалів (Вінниця, 12-18 квітня 2010 р.) К.: Видавництво «Кондор», 2010. 330 с.
109. Самойленко О. В. Підготовка бакалаврів-учителів математики за дистанційною формою навчання: монографія. Херсон: Грінь Д. С., 2013. 436 с.

110. Семенов О. Лекція у вищій школі: традиції і сучасні підходи. *Вересень. Науковий часопис*. 2011. Спецвипуск. Т. 2. С. 95-101.
111. Семенов О. М. Лінгвістичне краєзнавство у фаховій підготовці вчителя-словесника. *Лінгвокраєзнавство: мовний аспект стилю письменників, періодичних видань, ономастики, діалектів Сумщини*: збірн. наук. праць. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. С. 104–112.
112. Семенов О. М. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів. Київ-Глухів: ІППП ІПН України, ГДПУ, 2002. 96 с.
113. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
114. Семенов О. М. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки): монографія / за ред. Л. І. Мацько. К.: «Педагогічна думка», 2007. 272 с.
115. Семенов О. М., Базиль Л. О., Дятленко Т. І. Практика в системі фахової освіти вчителя-словесника: навч. посіб. К. : Фенікс, 2008. 288 с.
116. Семенов О. М., Базиль Л. О., Дятленко Т. І. Фахова практика вчителя-словесника: навч. посіб. Луганськ: Ноулідж, 2011. 496 с.
117. Семенов О. М., Земка О. І. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів-словесників: теорія і практика: монографія. Суми: Ніко, 2014. 254 с.
118. Семенов О. Професійна спрямованість навчально-наукових практик на філологічному факультеті педуніверситету. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. Павла Тичини / редкол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. К.: Наук. світ, 2004. Вип. 8. С. 55–61.
119. Семенов О. Ціннісні пріоритети фахової практики у вищій школі. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 5. С. 35–38.

120. Сергиенко И. В. Дидактический подход к реализации системы дистанционного обучения. *Инновационное образование*. 2005. № 1. С. 29–39.
121. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси, 2006. 371 с.
122. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 40 с.
123. Симоненко Т. Педагогічні умови науково-дослідницької роботи студентів-філологів у ВНЗ. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 3. С. 37–39.
124. Ситаров В. А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.
125. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: МГПИ, 1982. 151 с.
126. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. К.: Вища школа, 2005. 239 с.
127. Словник-довідник з української лінгводидакти: навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.
128. Солодка А. К. Фасилітація кроскультурної взаємодії: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв: Іліон, 2014. 228 с.
129. Стефаненко П. Дистанційне навчання у вищій школі: монографія. Донецьк: ДонНТУ, 2002. 400 с.
130. Товканець Г. В. Університетська освіта: навчально-методичний посібник / укладач: к. п. н. Г. В. Товканець. К.: Кондор, 2001. 182 с.

131. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Кондор, 2001. 628 с.
132. Указ Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/928/2000> (дата звернення: 22.06.2018).
133. Фандей В. А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения. *Информатизация образования и науки*. 2011. № 4 (12). С. 115–125.
134. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: «Академвидав», 2006. 352 с. (Альма-матер).
135. Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации. *Вопросы психологии*. 2004. № 6. С. 72–83.
136. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору: посібник /за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук; НАПН України, Ін-т інформ. технол. і засобів навч. К.: Атіка, 2014. 212 с.
137. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1990. 676 с.
138. Хом'як І. Самостійна робота як компонент цілісного педагогічного процесу. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 7–8. С. 11–16.
139. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд.-во МГУ, 2003. 416 с.
140. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с. (Серия «Учебник нового века»).
141. Цехмістрова Г. С. Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник. 2-е видання, доповнене. К.: Видавничий дім «Слово», 2012. 352 с.
142. Ціделко В., Яремчук Н., Шведова В. Моніторинг системи дистанційного навчання. *Вища освіта України*. 2006. № 2. С. 54–61.

143. Шевчук С. П., Скороходов В. А., Шевчук О. С. Інтерактивні технології підготовки менеджерів: навчальний посібник К.: «Видавничий дім «Професіонал», 2009. 232 с.
144. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Знання-Прес, 2002. 295 с.
145. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія: монографія. Миколаїв: Іліон, 2012. 876 с.
146. Юрійчук Н. Д. Роль самостійної роботи у фаховому становленні майбутніх учителів-філологів. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=3675/ (дата звернення: 22.06.2018).
147. Allen I. Elaine, Seaman Jeff Going The Distance: Online Education in the U.S. 2011. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. 40 p.
148. Banados E. A. Blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*. 2006. № 23 (3). S. 533–550.
149. Collis B., Moonen J. Flexible learning in a digital world: experiences and expectations. London: Kogan Page Limited. 2001. 231 p.
150. Dodge, Bernie Some Thoughts About WebQuests (online). *WebQuest.org*. 1995. URL: http://www.webquest.org/sdsu/about_webquests.html (дата звернення: 22.06.2018).
151. March T. What's on the Web? Sorting Strands of the World Wide Web for Educators. 1995 2001. URL: <http://tommmarch.com/writings/web-types/> (дата звернення: 22.06.2018).
152. Thorpe M. Evaluating Open & Distance Learning. London: Longman, 1993. 218 p.

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ ЗА РОЗРОБЛЕНОЮ МЕТОДИКОЮ

5. 1. Діагностика рівнів сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови на завершальному етапі вивчення мовознавчих дисциплін

Створенню експериментально-дослідної методики формування ЛК майбутніх учителів української мови передували детальний аналіз лінгвістичної й лінгвофілософської, психологічної та психолінгвістичної, методичної, педагогічної й лінгводидактичної літератури; спостереження за навчальним процесом у ЗВО; опитування, анкетування й проведення контрольних зрізів, що й визначило мету, чільні завдання й основні напрями констатувального зрізу. Розроблену експериментальну методику впроваджено на базі Херсонського державного університету, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Бердянського державного педагогічного університету, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Національного університету «Острозька академія», Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Чорноморського національного університету імені Петра Могили, Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Констатувальний етап експериментально-дослідного навчання мав на меті розв'язання таких завдань:

- здійснити контроль й оцінювання рівня сформованості ЛК майбутніх учителів української мови;
- з'ясувати причини недостатнього рівня сформованості ФСК, ЛСК, ГСК, ПСК, ССК у випускників ЗВО;
- розробити експериментальну програму навчання, в основі якої – добір ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчання.

Мета констатувального етапу експериментально-дослідного навчання – з'ясування рівня сформованості ЛК студентів-філологів на всіх мовних рівнях.

Для визначення форм перевірки й критеріїв оцінювання готовності студентів до формування ЛК проаналізовано низку розвідок у галузі діагностики [6; 13; 16; 22; 27; 28; 32; 33; 54], унаслідок чого відібрано форми, способи, засоби, адекватні меті й завданням констатувального зрізу.

Запропоновані завдання до експерименту враховували, що студенти опанували мовознавчі дисципліни, передбачені навчальним планом; мають сформовані навички самостійного опрацювання навчального матеріалу; ознайомлені з системою змішаного навчання у ЗВО; отримали необхідні практичні вміння й навички під час практичної підготовки.

Розроблення експериментального навчання передбачало встановлення рівня сформованості ЛК майбутніх учителів української мови на завершальному етапі (IV курс), що мало на меті:

а) проаналізувати особливості добору форм навчання (аудиторні й позааудиторні) у ЗВО, систему традиційних й інноваційних методів, прийомів і засобів (Блок 1), (додаток Е. 1);

б) визначити рівень засвоєння теоретичного обсягу мовознавчих дисциплін (фактичні знання: термінографія, формулювання понять) (Блок 2), (додаток Е. 2);

в) перевірити сформованість практичних умінь і навичок (Блок 3), (додаток Е. 3);

г) з'ясувати рівень володіння мовознавчою термінологією та її використання у власному мовленні на основі написання есе (Блок 4), (додаток Е. 4).

Рівень сформованості ФСК, ЛСК, ГСК, ПСК, ССК перевірено за допомогою аналізу результатів анкетування й тестування учасників експерименту.

Завдання *Блоку 1* мали на меті з'ясування лінгводидактичної системи й технології формування ЛК майбутніх учителів української мови. Результати відповідей засвідчили, що у ЗВО, охоплених експериментом, викладачі надають перевагу проведенню традиційних (вступна, тематична, заключна й оглядова) лекцій, з інноваційних виокремлено лекцію-візуалізацію, лекцію-дискусію, проблемну лекцію й лекцію-конференцію (32 %). У практиці викладання мовознавчих дисциплін не виявлено застосування бінарних лекцій, лекцій із запланованими помилками, а презентаційний супровід наявний не на всіх заняттях (24 %). Студенти вказали, що семінар як форма заняття впроваджено під час засвоєння дисциплін «Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство», «Українська діалектологія», «Історія української мови» (63 %). Основну ж частку серед інших форм роботи у ЗВО посідають практичні заняття. Як продемонстрували результати анкетування, лабораторні роботи проводяться лише на заняттях із сучасної української літературної мови, а обсяг годин, відведених на цю форму роботи, зведено до мінімуму. Анкетування переконало, що студенти засвоюють вибірково спецкурси з мовознавчих дисциплін: «Види граматичного розбору», «Правопис з української мови», «Сучасна риторика», «Мовний етикет», «Системна організація мови», «Комунікативна лінгвістика» «Психолінгвістика», «Лінгвокультурологія».

Значний обсяг часу в процесі вивчення мовознавчих дисциплін відведено упровадженню СРС. Перед початком викладання курсу викладачі проводять бесіди, ознайомлюючи студентів з особливостями її організації, вимогами, критеріями перевірки й оцінювання. Більшість відповідей продемонстрували, що пропедевтичні бесіди й консультування пропонують працівники бібліотеки, зокрема в питанні електронного пошуку джерел у бібліотечних фондах України (86 %). До переліку завдань із СРС включено розроблення інформаційного супроводу: презентації, тематичні словники (96 %).

Опитування майбутніх учителів української мови продемонструвало, що чільне місце в їх підготовці відведено НДДС роботі: вже з I курсу вони готують і проголошують доповіді, засвоюють вимоги до написання реферату, збирають

матеріал для курсової роботи. Однак, як засвідчують результати анкетування, бесіди зі студентами, така робота не є систематичною й не враховує принципу наступності й перспективності, за якого дипломна робота є продовженням курсового дослідження, що ґрунтується на попередньо зібраних матеріалах для повідомлень і рефератів. Аналіз навчальних планів продемонстрував, що в окремих ЗВО вилучено дисципліну «Вступ до наукових досліджень», основне призначення якої ознайомити студента з видами наукових робіт, правилами добору інформації; розвинути вміння аналізувати й конспектувати першоджерела, виділяти головне й другорядне в них, систематизувати навчальний матеріал, оформляти доповіді, реферати, рецензії та ін. і виголошувати їх. Констатуємо й той невтішний факт, що не передбачено написання дипломної роботи, яка повинна стати завершальним етапом формування науково-дослідницьких умінь випускника. Як з'ясовано, переважна більшість опитаних не використовували в процесі написання курсової (дипломної) роботи результатів лабораторних занять (85 %), і лише незначна кількість наголосила на важливості проведення експерименту під час проходження педагогічної практики і його включення до практичної частини курсової (дипломної) роботи (27 %). Наразі у ЗВО активно залучають студентів до НДДС. За результатами анкетування більшість здобувачів вищої освіти брали участь у конференціях, публікуючи тези й статті (65 %), конкурсах наукових робіт (21 %), предметних олімпіадах (15 %).

Зауважимо також, що студентів активно залучають до змішаного навчання. У ЗВО розроблено дистанційні курси, студентам запропоновано відеолекції, вебінари, електронні варіанти лекційних і практичних занять; наявний і електронний журнал оцінювання виконаних робіт; навчальний процес забезпечено необхідними засобами навчання (посилання на електронні ресурси, тезаурус, відеоматеріали, схеми, таблиці тощо). Більшість реципієнтів наголосила, що складання іспитів, заліків, допускові екзаменаційні роботи викладачі теж проводять у такому форматі (64 %).

Формування ЛК, безперечно, відбувається під час проходження педагогічної практики. Результати анкетування переконують, що студенти отримують консультації щодо підготовки матеріалів із педагогічної практики, обов'язково розробляють наочний матеріал. Однак зв'язки між мовознавчими дисциплінами в процесі укладання конспекту уроку не враховувалися, що порушує вимоги запропонованого СІП до викладання мови.

Анкетування продемонструвало, що на заняттях із мовознавчих дисциплін реалізовано такі традиційні методи навчання: усний виклад навчального матеріалу, робота з науковими й навчально-методичними джерелами, мовний аналіз, проблемне навчання, спостереження над мовним матеріалом. Серед інноваційних популярним є метод проектів (56 %). Однак, як засвідчують відповіді, повною мірою не зреалізовано можливості рольових і ділових ігор, ситуативних завдань, методу кейса, синанон-методу.

Блок II передбачав перевірку теоретичних знань студентів із мовознавчих дисциплін (володіння терміносистемою) й охоплював 50 запитань. Відповіді на 1-5 запитання з'ясовували знання з теми «Сучасна українська літературна мова як наука і навчальна дисципліна. Вступ». Студенти відповіли, що мовна система – це сукупність мовних одиниць із властивими їй формальними, змістовими та функційними властивостями, сучасна літературна мова є унормованою загальнонародною мовою, характеризували слово як основну одиницю спілкування. Однак більшість опитаних не змогла визначити, що нова українська літературна мова утворена на основі середньонаддніпрянського діалекту (83 %), а праїндоевропейська мова є прамовою (79 %).

Відповіді на запитання 6-10 передбачали з'ясування рівня засвоєння фонетичних понять і продемонстрували такі результати: студенти визначили зв'язок фонетики з нелінгвістичними дисциплінами, мету й завдання фонетичної транскрипції, однак більшість із опитаних не відповіла, які мовні органи належать до активних (губи, язик, язичок, голосові зв'язки) (76 %), обґрунтувати дистинктивну функцію фонем (83 %) й охарактеризувати фонетичні одиниці (сегментні, суперсегментні) (79 %).

Рівень засвоєння лексикології української мови (11-15 запитання) продемонстрував, що студенти визначили ознаки омонімів і паронімів, однак більшість із них не змогли з'ясувати поняття «лексико-семантичне поле» (88 %) і «фразеологічні єдності» (57 %), допустилися помилки у виборі прикладу фразеологічних зрощень (59 %).

Запитання 17-36 мали на меті з'ясувати рівень сформованості ГСК майбутніх учителів української мови. Студенти визначили, що граматики – це вчення про граматичну будову мови, традиційну частиномовну класифікацію слів, ознаки самостійних і службових слів, тематичні класи займенників за співвідношенням з іншими частинами мови; з'ясували предикативність як спільну фундаментальну ознаку речень, типи словосполучень, способи вираження головних членів речення й види односкладних речень. Однак труднощі виникли під час відповіді на запитання щодо визначення понять «парадигма», «морфема», «морф», «аломорф», «похідна основа», «модальність» (75 %); не всі студенти змогли охарактеризувати види словотвору в сучасній українській літературній мові (21 %).

Особливі труднощі, як продемонстрували результати анкетування, викликали завдання з української діалектології, історії української мови, загального мовознавства й стилістики української мови. Майбутні вчителі української мови на низькому рівні дали відповіді на запитання щодо перших спроб характеристики діалектів української мови, історичних чергувань у сучасній українській літературній мові, розвитку світової мовознавчої думки й основних ідей окремих лінгвістів (15 %).

Блок 3 – завдання-тести, які передбачили перевірку практичних умінь і навичок майбутніх учителів української мови. Результати анкетування на запитання 1-5 (фонетика сучасної української літературної мови) продемонстрували, що студенти визначили правильні варіанти слів, у яких відбувається чергування голосних (приголосних), асиміляція за м'якістю/твердістю; найменшу кількість правильних відповідей студенти дали на питання, що стосуються асиміляції приголосних за глухістю/дзвінкістю й

наголошування слів (25 %). Відповіді на запитання 6-10 (орфографія сучасної української літературної мови) продемонстрували, що студенти на належному рівні оперують навичками написання слів, володіють правилами, що визначають чергування приголосних, однак труднощі викликало завдання написання слів із великої букви (19 %). Відповіді на запитання 11-20 (лексикологія української мови) показали вміння студентів визначити синоніми, антоніми, пароніми, омоніми, однак велику кількість неправильних відповідей зафіксовано на запитання, що стосуються сфери походження слів, які функціують у сучасній українській літературній мові (28 %). Відповіді на запитання 21-50 (граматика української мови) дали змогу з'ясувати, що студенти-філологи на достатньому рівні засвоїли граматичні ознаки частин мови, однак труднощі викликали завдання на визначення способу творення слів, роду незмінюваних іменників, відмінювання числівників; координації підмета з присудком, способів ускладнення речення (24 %).

4 блок – написання есе, в якому слід було обґрунтувати важливість обраного фаху, використовуючи максимальну кількість термінів майбутньої професії. Наведемо уривки окремих із них:

У школі все починається з учителя, а результати навчання й виховання учнів залежать від трьох чинників: хто навчає, кого навчають, як навчають.

Філолог же не просто вчитель, він усебічно вивчає мову, її природу, функції та внутрішню структуру, історичний розвиток і класифікацію. Мовознавство ділиться на загальне й конкретне, теоретичне та прикладне. Загальне мовознавство збирає універсальні дані з усіх мов, а конкретне – це наука про окрему (конкретну) мову. Прикладне мовознавство – це застосування лінгвістичних знань на практиці. Наприклад, викладання мови, створення підручників і словників, переклад з однієї мови на іншу. Одним із перспективних прикладних напрямів є застосування математичного апарату з метою опису мови для створення спеціальних комп'ютерних програм. В умовах швидкого розвитку й поглиблення міжнародних відносин сучасний ринок праці

надає необмежені перспективи для працевлаштування фахівців сфери освіти, особливо філології.

Перевага нашої професії ще й у тому, що ми краще розуміємо світ. Звідси випливає – слід допомагати іншим, розуміти їх (Христина К).

У наш час – час технічного прогресу, коли технічні досягнення мають першочергове значення в житті людини, фахівець із мистецтва слова потрібен, як ніколи. Таким фахівцем є філолог.

Фах філолога досить значущий, особливо в контексті шкільного навчання. Вчителі-філологи навчають рідної мови, грамотності, прищеплюють учням любов до читання, літератури, розвивають мовлення й культуру спілкування, формують світогляд. Однак філолог може працювати не тільки вчителем, викладачем. Він знайде досить широкий спектр застосування професійних навичок у різних сферах: на телебаченні й на радіо, редактором або коректором, спічрайтером тощо. Тобто, філологічна освіта – це також перевага спеціаліста, який працює у сфері масової інформації.

На сьогоднішній день перспективний напрям – прикладне мовознавство. Це засвідчують цікаві експерименти сучасних учених-філологів у галузі застосування математичних методів під час опису системи мови для розроблення комп'ютерних програм.

На мій погляд, філологія вивчає культурну спадщину людства, дозволяє індивіду зберігати генетичний духовний зв'язок між різними поколіннями. В умовах сьогоднішньої кризи духовного буття людини комплекс філологічних наук особливо актуальний і потрібний (Ірина З.).

Під час перевірки творчого завдання враховувалося вміння студента точно, послідовно й логічно висловлювати думку; використовувати й тлумачити лінгводидактичну термінологію, особисте ставлення до висловлювання. Однак не всі студенти виконали це завдання (82 %). Більшість із них, в основному, звернула увагу на роль освітянина в суспільстві загалом, а не вчителя української мови зокрема. Саме це й спричинило низький рівень

виконання додаткового завдання, вимогою якого було максимальне використання термінів майбутньої професії [42].

Важливим завданням констатувального етапу експериментально-дослідного навчання стало визначення рівнів сформованості ЛК студентів. Із цією метою з'ясовано такі критерії й показники:

- **теоретико-науковий** (показники: оперування науковими фактами з лінгвістики і лінгвофілософії; встановлення взаємозв'язку сучасної української літературної мови зі старослов'янською мовою, історією української мови, історичною граматику української мови, українською діалектологією, культурою мови, стилістикою української мови, вступом до мовознавства, загальним мовознавством, лінгвістичним аналізом тексту – контент-лінгвотеорія);

- **поняттєво-термінологічний** (показники: засвоєння української мови в тісному взаємозв'язку фонетичного, лексикологічного, граматичного, правописного й стилістичного рівнів; оволодіння терміносистемою мовознавчих дисциплін – контент-термін);

- **когнітивно-діяльнісний** (показники: сформованість МКС сучасних учителів української мови; вміння вибудовувати ЛСП, ЛСГ, вербалізувати концепти);

- **інформаційно-креативний** (показники: розуміння потреби системного впровадження ІКТ; переорієнтація освітнього процесу ЗВО на Smart-освіту; усвідомлення переваг змішаних форм навчання);

- **мовленнєво-стратегічний** (показники: формування МО сучасних студентів; розуміння потреби оволодіти усім мовленням у професійній діяльності; виявлення лінгвокреативності, що демонструє мовленнєву активність, ініціативність фахівця – контент-комунікація, ІН);

- **психологічний** (показники: дидактична адаптація студента; розвиток специфічних здібностей студентів і мотивації до навчання; визначення власної професійної адаптації).

Критерії й показники дали змогу визначити чотири рівні сформованості ЛК майбутніх учителів української мови – високий, достатній, середній, низький.

Високий рівень – студент на високому рівні оперує теоретичними основами з мовознавчих дисциплін і вміє застосовувати їх на практиці; постійно поповнює свої знання з додаткових джерел; самостійно опрацьовує наукову, навчально-методичну та ін. літературу з метою поглиблення власного мовно-професійного рівня; має стійкі навички здійснювати різні види розбору; мовлення характеризується нормативністю, відсутні граматичні похибки, наявні різноманітні синтаксичні конструкції, виклад думок логічний і послідовний; здійснює НДДС; упроваджує ІКТ; має високий рівень мотивації до вивчення мовознавчих дисциплін, розвиває спеціальні здібності.

Достатній – студент належно оперує теоретичними знаннями з мовознавчих дисциплін і має достатній рівень практичних умінь та навичок, постійно поповнює свої знання з додаткових джерел; самостійно опрацьовує наукову, навчально-методичну та ін. літературу з метою поглиблення власного мовно-професійного рівня; наявні несуттєві помилки під час виконання різних видів розбору; відсутні грубі фонетичні, лексико-семантичні, граматичні, правописні та стилістичні помилки; є незначні відхилення в логічності й послідовності викладу думок; здійснює НДДС; упроваджує ІКТ; має високий рівень мотивації до вивчення мовознавчих дисциплін, розвиває спеціальні здібності.

Середній – студент на недостатньому рівні володіє теоретичними знаннями з мовознавчих дисциплін і має середній рівень практичних умінь та навичок, не прагне поповнювати власні знання з додаткових джерел; не систематично самостійно опрацьовує наукову, навчально-методичну та ін. літературу, що суттєво впливає на його мовно-професійний рівень; має частково сформовані вміння виконувати різні види розбору; наявні незначні фонетичні, лексико-семантичні, граматичні, правописні та стилістичні помилки; спостерігаються значні порушення в логічності й послідовності

викладу думок; поверхово здійснює НДДС; частково упроваджує ІКТ; має незначний рівень мотивації до вивчення мовознавчих дисциплін, не зацікавлений у розвитку спеціальних здібностей.

Низький – відсутність системних знань із мовознавчих дисциплін; незасвоєність лінгвотермінології; фрагментарність оволодіння практичними навичками; відсутні вміння виконувати різні види розбору; студент не опрацьовує додаткові джерела, що негативно впливає на його мовно-професійний рівень; наявні грубі фонетичні, лексико-семантичні, граматичні, правописні та стилістичні помилки; значні порушення в логічності й послідовності викладу думок; на низькому рівні здійснює НДДС; частково упроваджує ІКТ; відсутня мотивація до вивчення мовознавчих дисциплін, не зацікавлений у розвитку спеціальних здібностей.

інформацію про рівні сформованості ЛК майбутніх учителів української мови до експериментального навчання узагальнено на рис. 5. 1.

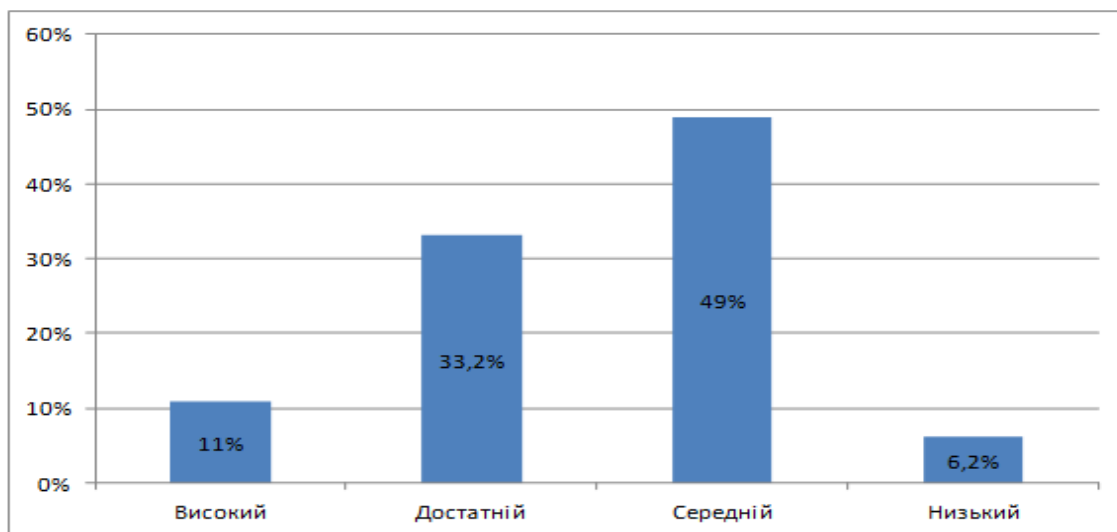


Рис. 5. 1. Рівні сформованості ЛК майбутніх учителів української мови в процесі вивчення мовознавчих дисциплін

Високий рівень (11 %) – студенти, які продемонстрували глибоке знання теорії, вільне оперування практичними вміннями й навичками, репрезентоване есе відповідає поставленим вимогам.

Достатній (33,2 %) – студенти, які володіють мовознавчою термінологією, допущено помилки під час виконання практичних завдань, есе відповідає поставленим вимогам, однак наявні стилістичні помилки.

Середній (49 %) – студенти, які відповіли на більшість запитань теоретичного характеру, однак продемонстрували низький рівень виконання практичних завдань, репрезентоване есе містить невелику кількість термінів майбутнього фаху, недостатній рівень аргументованості суджень.

Низький (6, 2 %) – студенти не відповіли на значну кількість запитань теоретичного й практичного блоку; репрезентоване есе без використання специфічної термінології, недостатній рівень аргументованості суджень.

Аналіз результатів анкетування й тестування студентів, підсумки написання творчого завдання дозволяють констатувати:

1. У навчальний процес ЗВО недостатньо залучено інноваційні форми навчання, методи й прийоми, ІКТ; не всі студенти беруть участь у НДДС.

2. Інформаційний обсяг дисциплін не завжди проектується на шкільний курс української мови, зокрема з дисциплін «Вступ до мовознавства», «Українська діалектологія», «Культура мови», «Старослов'янська мова», «Історія української мови», «Історична граматики української мови», «Загальне мовознавство».

3. Студентам-філологам бракує теоретичних відомостей із мовознавчих дисциплін, що й зумовило несформованість їх практичних навичок.

4. Удосконалення вимагає засвоєння й оперування терміносистемою фаху.

Отже, результати стану сформованості ЛК майбутніх учителів української мови в процесі вивчення мовознавчих дисциплін засвідчили про необхідність створення науково обґрунтованої системи, яка б забезпечила високий рівень засвоєння теоретичних основ мовознавчих дисциплін, розвинула практичні вміння й навички застосовувати отримані знання; була спрямована на збагачення мовлення майбутніх учителів української мови терміноодинацями

обраного фаху; сприяла підвищенню ефективності СРС й НДДС. Анкетування, бесіди з викладачами й студентами, аналіз рівня виконання тестових завдань, спостереження за навчальним процесом, аналіз наукової, навчальної й навчально-методичної літератури визначили вихідні орієнтири формувального етапу експериментально-дослідного навчання.

5. 2. Перебіг експериментально-дослідного навчання

Метою проведення експериментально-дослідного навчання стала перевірки висунутої гіпотези про те, що ефективність формування ЛК майбутніх учителів української мови в процесі вивчення мовознавчих дисциплін («Практикум з української мови», «Вступ до мовознавства», «Сучасна українська літературна мова», «Українська діалектологія», «Культура мови», «Старослов'янська мова», «Історія української мови», «Історична граматики української мови», «Стилістика української мови», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Загальне мовознавство») залежить від забезпечення цілісності й системності процесу навчання на основі розроблених лінгводидактичних положень та умов, що містять мету, завдання, організаційні форми, технологічне забезпечення, результативний компонент, а також наявність ціннісно-мотиваційного ставлення до опанування лінгвістичною теорією; поетапності й неперервності підготовки протягом навчання у ЗВО; універсальності впроваджених технологій навчання; створення умов для саморозвитку й самореалізації.

Із метою перевірки гіпотези вибудовано експериментальну роботу відповідно до таких етапів:

1. *Підготовчий* – проведення констатувального етапу експерименту, відбір експериментальних (далі ЕГ – *Л. Р.*) і контрольних (далі КГ – *Л. Р.*) груп, розроблення методичного й дидактичного забезпечення; виокремлення етапів експериментально-дослідного навчання з формування ЛК майбутніх учителів української мови.

2. *Основний* – упровадження експериментальної методики; розроблення методичного забезпечення (рекомендації до організації навчального процесу – вибір ефективних форм навчання, особливості реалізації СРС, залучення студентів до НДДС, розроблення завдань для практичної підготовки й ДН; формування базової системи вправ та ІКТ.

3. *Підсумковий* – здійснення аналізу результатів експериментального дослідження й визначення ефективності пропонованої методичної системи.

Рівень сформованості ЛК сучасного студента, як продемонстрували результати констатувального етапу експериментально-дослідного навчання, недостатній. Основними причинами встановлено:

- не зважання на вимоги засвоєння мовознавчих дисциплін у їх системній цілісності;
- не врахування в змісті навчальних (робочих) програм інтегративних можливостей курсів;
- постійне скорочення годин на вивчення лінгвістичних дисциплін;
- на неналежному рівні організовано СРС, що обмежена, в основному, опрацюванням додаткової літератури;
- відсутність системності й послідовності в організації НДДС;
- обмеженість упровадження ІКТ у систему аудиторних занять.

Експериментально-дослідне навчання за розробленою методикою передбачало розв'язання низки завдань:

1. Визначити лінгвофілософські, психологічні та психолінгвістичні основи формування ЛК студентів.

2. З'ясувати мовний й мовленнєво-комунікативний компоненти ФСК, ЛСК, ГСК, ПСК, ССК.

3. Обґрунтувати процес формування ЛК майбутніх учителів української мови.

4. Урахувати системно-інтеграційні зв'язки нормативних мовознавчих курсів циклу професійної підготовки.

5. Розробити й методично обґрунтувати систему вправ, що вибудована

відповідно до КП, ККП, ФСП, ТП, СІП до навчання мови та є результатом тісної співпраці викладачів усіх мовознавчих курсів.

6. Упроваджувати традиційні й інноваційні форми роботи

7. Перевірити ефективність пропонованої системи навчання.

8. Упроваджувати результати експериментально-дослідного навчання в практику підготовки майбутніх учителів української мови.

Успішне розв'язання поставлених завдань вимагало дотримання низки умов: мотивування засвоєння мовознавчих дисциплін; розвиток спеціальних здібностей; створення сприятливого психологічного клімату; урахування підходів, закономірностей і принципів навчання й добір ефективних методів, прийомів і засобів навчання.

Експеримент проведено поетапно: він тривав чотири роки, що відповідало повному циклу навчальної діяльності студентів у ЗВО. У ньому брало участь 449 студентів, із яких 223 навчалися в ЕГ, 226 студентів у КГ.

До початку проведення експерименту визначено умови його організації:

1) у студентів ЕГ і КГ приблизно однаковий рівень сформованості ЛК;

2) студенти ЕГ і КГ обов'язково проходили всі етапи формування ЛК (ФСК, ЛСК, ГСК, ПСК, ССК) за запропонованою програмою;

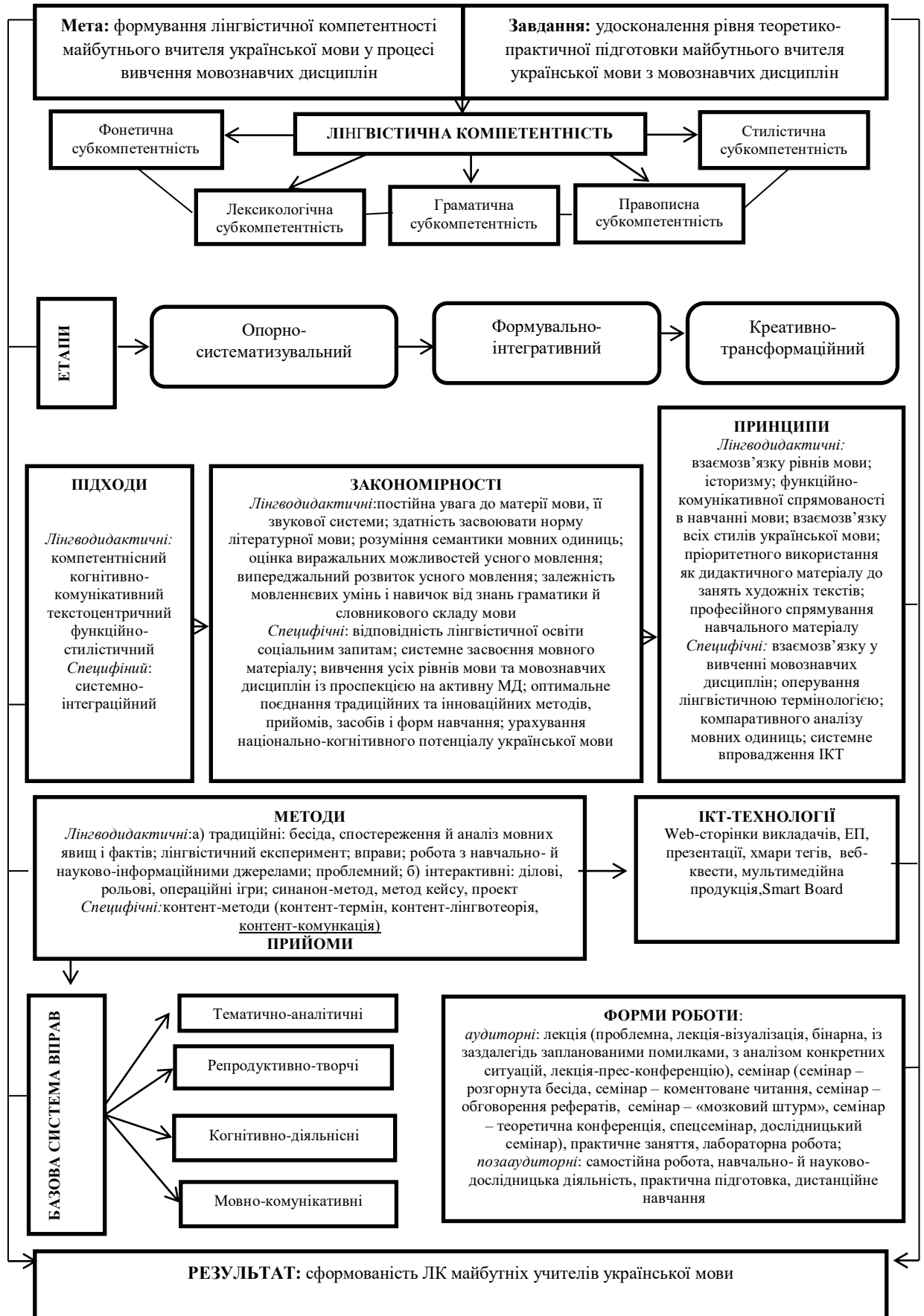
3) однакова кількість навчальних годин із мовознавчих дисциплін для студентів ЕГ і КГ.

Процес упровадження формувального експерименту супроводжувався теоретичними й практичними рекомендаціями З. Бакум [6], Н. Бородіної [13], О. Горошкіної [16], О. Кравчук [27], І. Нагребельної [32], А. Нікітіної [33], Т. Симоненко [54] та ін.

До початку проведення експериментального навчання розроблено й спроектовано модель поетапного формування ЛК (див. схему 5. 1).

Схема 5. 1

Лінгводидактична модель формування ЛК майбутніх учителів української мови



Мета, завдання експериментально-дослідного навчання визначали етапи його проведення: *опорно-систематизувальний, формувально-інтегративний, креативно-трансформаційний* (додаток Є. 1).

Реалізацію I етапу експериментально-дослідного навчання – **опорно-систематизувального** – здійснено в процесі засвоєння дисципліни «Практикум з української мови». Основним завданням стало повторення й закріплення отриманих лінгвістичних знань у шкільному курсі мови. Суттєве значення мало мотивування майбутніх учителів до вивчення української мови, її історії, діалектного різноманіття, удосконалення культури мовлення.

Формування ЛК на опорно-систематизувальному етапі організовано й проведено під керівництвом викладача, який виступав у ролі наставника й координатора. Студентів ознайомлено зі специфічними аудиторними й позааудиторними формами роботи у ЗВО, тобто вони пройшли активну лінгводидактичну адаптацію. Викладачі репрезентували мету, завдання й інформаційний обсяг мовознавчих дисциплін з опорою на отримані в школі знання. Значну увагу приділено організації СРС, що мала ознайомлювальний характер: проведення спецсемінару, практичні поради науковців до організації СРС, бесіди з працівниками бібліотеки, виокреслення плану СРС. Студенти робили перші спроби написання рефератів, оформлення списку літератури до них, використовуючи транслітерацію. Першокурсники розпочали роботу над проектом «Лінгвістична компетентність сучасного вчителя української мови»: започатковано укладання словника лінгвістичних термінів; запис відеосюжетів «СловоОпис»; виготовлення листівок «СловоНорма»; накопичування медіа-, відеоматеріалів, тегів хмар, виготовлених презентацій тощо. Етап мав на меті впровадження елементів ДН: студенти зареєструвалися на сайті університету (платформа MOODLE), простудіювали структуру мовознавчих курсів, взяли участь у пробному тестуванні.

II етап – **формувально-інтегративний** охоплював п'ять рівнів формування ЛК: ФСК, ЛСК, ГСК, ПСК, ССК. Відповідно до концентричного принципу ПСК формувалася протягом I-IV курсів. Кожен із рівнів

репрезентовано засвоєнням теоретичних основ мовознавчих дисциплін, виконанням тренувальних і контрольних вправ, спрямованих на формування ЛК студента, упровадження ІН. Формування ЛК здійснено відповідно до розділів дисциплін «Вступ до мовознавства», «Сучасна українська літературна мова» й інтеграції курсів «Українська діалектологія», «Старослов'янська мова», «Історія української мови», «Історична граматики української мови», «Культура мови», «Стилістика української мови» з обов'язковим урахуванням особливостей їх вивчення у шкільному курсі мови. У процесі такого навчання ми ставили за мету виявити пізнавальний інтерес студентів до засвоєння мовознавчих предметів, сприяти піднесенню їх фахового рівня, розвитку культури мовлення. Це етап послідовної й систематичної роботи поглиблював знання студентів із фонетики, лексикології, граматики, правопису й стилістики.

Неодмінною вимогою інтегративно-формульовального етапу стало активне використання різних видів лекцій (з елементами проблемного викладу, бінарні, з запланованими помилками, лекції-дискусії, лекції з аналізом конкретних ситуацій) з обов'язковим ІКТ-супроводом. Провідне місце посіла СРС, яка передбачала опрацювання додаткових питань із тем, що не винесено на лекційне заняття, конспектування додаткової літератури, підготовки виступів, повідомлень, рефератів, консультації з питань розроблення інформаційного супроводу (презентації, веб-квести, укладання електронних термінологічних словників, підручників тощо).

Обов'язковим елементом формульовально-інтегративного етапу була практична підготовка: організація та проведення діалектологічної (соціолінгвістичної), навчальної й виробничої практик, результати яких репрезентують рівень засвоєння мовознавчих курсів. Основне призначення діалектологічної практики – збір фактичного матеріалу, його аналіз і порівняння говірок; соціолінгвістична – мала на меті аналіз мовлення представників різних соціальних груп, укладання мовного портрету мешканця певного села чи міста; навчальна й виробнича практики навчали студентів

використанню отриманих лінгвістичних знань, формували практичні вміння й навички в реальних умовах школи.

На новий щабель піднято НДДС, оскільки перед студентом постало завдання написання курсової роботи з мовознавчих дисциплін, курсової роботи з психолого-педагогічних дисциплін (із параграфом, що розкриває лінгвістичні основи досліджуваного методичного явища). Майбутні вчителі української мови вчилися добирати й критично аналізувати наукову й науково-методичну літературу, порівнюючи погляди вчених, формувати власні думки й переконання, узагальнювати досвід учителів, проводити педагогічний експеримент й оформляти результати дослідження, аргументувати власну думку. Така наукова діяльність сприяла засвоєнню фахової термінології (лінгвістичної й лінгводидактичної); орієнтуванню у викладі мовного матеріалу в змісті чинної програми й шкільних підручників із української мови; аналізу ефективних форм роботи. Із другого курсу студентів залучено до написання тез, статей, участі в конференціях, конкурсах наукових робіт, олімпіадах.

Активно продовжено роботу над проектом «Лінгвістична компетентність сучасного вчителя української мови»: доповнено матеріали до словника лінгвістичних термінів; здійснено запис відеосюжетів «СловоОпис»; виготовлено листівки «СловоНорма»; упроваджено написання творів-мініатюр, у яких би кожне слово починалося з однієї букви; складено лінгвістичні казки; накопичено медіа-, відеоматеріали, теги хмар, виготовлено презентації тощо. Студенти активно брали участь у ДН: за електронними посиланнями доповнено матеріали лекцій, виконано завдання в електронному форматі; виготовлено ІКТ-супровід, складено залікові роботи й іспити.

Засвоєння теоретичних знань і формування практичних навичок вибудовано шляхом виконання вправ (тематично-аналітичні, мовно-комунікативні, репродуктивно-творчі й когнітивно-діяльнісні), що стали базовими в репрезентованому дослідженні й до яких висунуто вимоги: текстова основа, урахування СПП, мовленнєвий аспект, перспекція на майбутню професійну діяльність. Ураховано також традиційні й інноваційні методи та

прийоми навчання. Особливе зацікавлення в студентів викликали ДГ, виконання творчих завдань, синанон-метод, метод-кейсу.

III етап – *креативно-трансформаційний* – опрацювання інформаційного обсягу дисциплін «Лінгвістичний аналіз тексту», «Загальне мовознавство».

Етап мав на меті узагальнити теоретичні знання й практичні навички студентів із сучасної української літературної мови, культури мови, старослов'янської мови, історії української мови й історичної граматики української мови в процесі засвоєння лінгвістичного аналізу тексту, сформувавши такі вміння студентів: характеризувати мовностилістичну систему твору; сегментувати текст на відрізки для лінгвоаналізу; визначати та характеризувати принципи лінгвістичного аналізу шляхом виокремлення мовних явищ, що створюють виражальну канву твору; з'ясувати функційні особливості мовних явищ. Засвоюючи курс «Загальне мовознавство», який має теоретичний характер, студенти вивчали питання становлення, розвитку й сучасного стану вітчизняного й зарубіжного мовознавства, особливості функціонування компаративного мовознавства, розвій сучасних лінгвістичних наук: етнолінгвістики, психолінгвістики, когнітивної лінгвістики й лінгвоконцептології та ін.

На цьому етапі завершено роботу над проектом «Лінгвістична компетентність сучасного вчителя української мови»: студенти репрезентували укладений відповідно до компаративного принципу (початкова школа – основна школа – старша школа – ЗВО) словник лінгвістичних термінів; зібрали записи відео-сюжетів «СловоОпис»; медіа-, відеоматеріалів, тегів хмар, виготовлених презентацій, листівки «СловоНорма».

Підсумки НДДС продемонстровано в дипломній роботі: обґрунтовані лінгвістичні основи досліджуваного явища, результати експерименту, проведеного під час проходження педагогічної практики; ІКТ-супровід. Усіх студентів залучено до участі в конференціях, де апробовано проведене студіювання.

Формування субкомпетентностей ЛК організовано поетапно відповідно до виокреслених завдань, узагальнених у *додатку Є. 2.*

Для реалізації цих завдань розроблено систему вправ, що складалася з п'яти комплексів (відповідно до формування ФСК, ЛСК, ГСК, ПСК, ССК), подану в *додатку Є. 3.*

Запропонований комплекс вправ для формування ФСК майбутніх учителів української мови мав на меті засвоєння тих лінгвістичних питань фонетики, що не передбачені обсягом шкільного курсу мови; орфографічний і пунктуаційний аналіз уривків тексту.

Дібрані й упроваджені вправи поглибили знання студентів про звуки мовлення, отримані в шкільному курсі мови; розвинули вміння розрізняти звук і фонему й установлювати зв'язок між ними; визначати звуки відповідно до артикуляції мовних органів; виділяти й ідентифікувати їх, стежити за правильною вимовою відповідно до позиції звука в слові, синтагмі, фразі; здійснювати аналіз фонем у слові, визначати ознаки їх і функції; записувати тексти фонетичною й фонематичною транскрипціями; правильно наголошувати слова й інтонаційно оформлювати тексти; аналізувати власне мовлення й мовлення одногрупників; володіти навичками добирання тону, темпу мовлення. Тексти вправ містили відомості з історії становлення фонетики як науки, факти про мовознавців-фонетистів. Сформовані вміння забезпечили досягнення поставлених завдань формування ФСК.

Пропоновані вправи для формування ЛСК мали на меті повторити здобуті знання з лексикології та фразеології у шкільному курсі мови. Ґрунтуючись на ТП, вони різнобічно продемонстрували особливості функціонування слова як центральної одиниці лексикології та його роль як засобу найменування предметів навколишньої дійсності. Студенти вдосконалили вміння розрізняти лексичне значення слова, граматичне значення слова; навчилися вибудовувати ЛСП слів й вербалізувати концепти; з'ясовувати системні зв'язки (паронімічні, омонімічні, синонімічні, антонімічні); аналізувати різні шари лексики: обґрунтовувати причини появи

неологізмів й історичні передумови «повернення» застарілих слів до активної лексики; встановлювати функційні особливості діалектної лексики; з'ясовувати роль і місце іншомовних слів та ін.; використовувати фразеологічні одиниці у власному мовленні; активно опрацьовувати словникові статті. Вправи комплексу побудовано на інтегративних зв'язках сучасної української літературної мови з культурою мови, вступу до мовознавства, старослов'янською мовою, історією української мови. Безумовно, звертаємо увагу на повторення теоретичних знань студента з фонетики, сформованість практичних умінь записувати слова фонетичною транскрипцією, а також відповідно до концентричного принципу формування ПСК – орфографічний і пунктуаційний аналіз частини тексту.

Запропоновані вправи для формування ГСК передбачали повторення вивченого в шкільному курсі, на попередніх етапах експериментально-дослідного навчання й засвоєння нових понять, репрезентуючи тісні внутрішньорівневі (морфеміка, словотвір, морфологія, синтаксис) й міжрівневі (фонетика, лексикологія) зв'язки й інтегративні можливості сучасної української літературної мови, історії української мови, історичної граматики української мови, української діалектології. Додаткові завдання до вправ на повторення й орфографічно-пунктуаційний аналіз були обов'язковим складником комплексу.

Виконання вправ сформувало вміння студентів характеризувати типи й види морфем, їхні функції; аналізувати словотвірні одиниці, визначати твірну й похідну основи; визначати способи словотворення; здійснювати словотвірний, морфемний аналіз слів; установлювати зв'язок морфології з морфемікою, словотвором і синтаксисом; обґрунтувати місце морфології в граматичній системі мови, усвідомлюючи критерії поділу слів на частини мови й систему їх парадигм; здійснювати опис синтаксичних одиниць різних рівнів; виконувати повний синтаксичний аналіз словосполучення й речення; визначати предикативну основу речення й засоби вираження головних і другорядних членів речення; трактувати текст як лінгвістичну й комунікативну одиницю.

ПСК майбутніх учителів української мови сформовано відповідно до концентричного принципу одночасно з вивченням усіх мовних рівнів: виконання вправ уключали завдання на орфографічний і пунктуаційний аналіз тексту, тлумачення правил написання слів українського й іншомовного походження, історичні коментарі, розстановлення розділових знаків, запис списку літератури транслітерацією тощо.

Розроблені й упроваджені вправи для формування ССК передбачали вивчення теоретичного матеріалу, закладеного інформаційним обсягом стилістики української мови на основі отриманих знань студентів зі шкільного курсу (поняття про функційні стилі). Дібраний практичний матеріал репрезентовано завданнями на аналіз фонетичного, лексикологічного, граматичного рівнів стилістики, що формує вміння з'ясувати значення й функційну роль фонетичних, лексичних, фразеологічних і граматичних одиниць, а також їх виражальні можливості; виявляти стилістично нейтральні та стилістично забарвлені мовні одиниці, співвідносячи їх; аналізувати специфіку текстів різних стилів; конструювати й редагувати їх.

Завдання на повторення попередньо засвоєних знань із сучасної української літературної мови, української діалектології, старослов'янської мови, історії української мови й історичної граматики української мови відповідно до запропоновано СІП й надалі супроводжували всі запропоновані вправи.

Перевірку ефективності методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови здійснено відповідно до чотирьох критеріїв:

- *теоретико-термінологічний;*
- *практично-діяльнісний;*
- *когнітивно-спрямований;*
- *інноваційно-технологічний.*

Теоретико-термінологічний критерій мав на меті перевірку рівня засвоєння терміносистеми фаху. Із цією метою дібрано вправи, що містять інформацію про саме мовознавче явище та мовознавців, які займалися його

вивченням. Базисом теоретико-термінологічного критерію стали тематично-аналітичні вправи, що навчали студента аналізувати мовне явища на основі тексту, добирати власні приклади, подавати його в таблиці, схемі, алгоритмі тощо. До вправи запропоновано додаткові завдання, що відповідно до СПП передбачали тлумачення мовного явища на рівні тих мовознавчих дисциплін, що студент засвоює на певному році навчання. Наведемо приклади їх.

Вправа 1. Прочитайте текст. Які погляди висловлював І. Бодуен де Куртене на природу й сутність фонемі? Викладіть власні думки, доповнивши інформацію, запропоновану у вправі.

Бодуен де Куртене Ян – польський і російський мовознавець, славіст. Основоположник вчення про фонему. Засновник психологічної школи. Виступав за свободу розвитку всіх мов і незалежність народів, зокрема українського. У своїх працях стверджував, що українська мова є самостійною слов'янською мовою (URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=35982).

І. Бодуен де Куртене в 70-х рр. XIX ст. поклав початок вивчення фонемі як функційної одиниці, а один із його учнів, М. Крушевський, увів для позначення цієї величини термін фонема, який з'явився раніше у французькій лінгвістиці у значенні мовний звук. Уважають, що термін фонема вперше запропонував А. Дюфрїш-Деженетт у 1873 р., а потім його використав Ф. де Соссюр.

«Щоб збагнути природу фонемі, – зауважував І. Бодуен де Куртене, – необхідно добре вивчити звуки мови, адже, відірвавшись від своїх графічних позначень, звуки постають як щось невиразне, тож знову виникає спокуса віддати перевагу, нехай і облудній, опорі письма. Тому перші лінгвісти, яким нічого не було відомо про фізіологію артикульованих звуків, щоразу опинялися на слизькому; відступитися від літери означало для них втратити ґрунт під ногами; тоді як для нас – це перший крок до істини, бо необхідну підтримку ми знаходимо саме у визначенні звуків».

Сучасні нам лінгвісти нарешті це зрозуміли; розбудовуючи дослідження, початі іншими (філологами, теоретиками співу тощо), вони збагатили лінгвістику фонологією як допоміжною наукою, що поклала край її залежності

від графічного слова. Справжня заслуга фонології полягає в тому, що вона надає нам можливість взяти запобіжних заходів щодо письмової форми, через яку ми змушені проникнути до мови.

«Якщо ми, – писав Бодуен де Куртене, – вступимо на ґрунт справжньої мови, яка існує в своїй безперервності тільки психічно, тільки як світ уявлень, нам не буде достатньо поняття звука, і ми будемо шукати іншого терміна, що зможе позначити психічний еквівалент звука. Саме таким терміном і є термін фонема» (URL: <http://litmisto.org.ua/?p=6007>).

II. Дайте відповіді на запитання: 1. Чим зумовлюється введення терміна «фонема» і як його трактують? 2. Який зв'язок між звуком і фонемою? 3. Що таке алофони, в чому полягає діалектичний зв'язок алофона і фонемі? 4. Які алофони фонем називаються позиційними, які комбінаторними і які факультативними? 5. Що таке основний алофон фонемі? 6. Що таке диференційні й недиференційні ознаки фонемі? 6. У чому виявляється системність фонемного складу мови?

III. Укладіть список літератури із теми «Фонетика. Фонологія» (відповідно до наказу МОН України № 111 від 17.10.2012 р. «Про затвердження Порядку формування Переліку наукових фахових видань України») і транслітеруйте відповідно до міжнародного бібліографічного стандарту АРА (<http://www.bibme.org/citation-guide/APA/book>).

Термін «фонема» на основі вправи опрацьовано впровадженням контент-терміна, що передбачало: аналіз наукової, науково-методичної літератури, в якій витлумачено певне лінгвістичне явище, укладання списку використаних джерел, його транслітерація; аналіз шкільного підручника й вишівських підручників, навчально-методичних посібників і рекомендацій; укладання порівняльного словника; складання таблиць (схем, алгоритмів тощо), добір медіа- й відеосупроводу та його демонстрація. Запропонована вправа покликана формувати ФСК та ПСК студентів, усебічно характеризувати мовне явище, а відповідно до компаративного принципу навчання здійснювати аналіз його на рівні початкової, основної, старшої школи та ЗВО. З урахування СІП студенти

засвоювали теоретичні відомості з сучасної української літературної мови, вступу до мовознавства, елементи історії української мови.

Вправа 2. І. Прочитайте текст і дайте відповіді на післятекстові запитання.

Першим словником живої української мови можемо вважати «Лексисъ сирѣчь реченія, въкратѣцѣ събранны, и из словенскаго языка на простый рускій діалектъ истолкованы» 1596-го року видання, Лавріна Зизанія – це невеликий словничок на 34 листочки, в якому церковнослов'янські слова були пояснені живою українською мовою. У 1627 році в Києві вийшов словник «Лексиконъ словено-росскій и ймень толкованіє» відомого киево-печерського архітипографа Памви Беринди. Це вже поважний словник на 475 шпальт, але з тим самим завданням: пояснення церковнослов'янських слів та різних власних імен українською мовою. У передмові до словника Беринда повідомляє про великі перешкоди від впливових осіб, що були проти вживання простої мови. Словник Беринди мав поважне практичне значення на всіх православних землях й у 1653 році вийшов у Кутейні другим виданням, а в Румунії був перекладений на румунську мову. Але це були словники, які пояснювали церковнослов'янські слова. Нарешті, в другій половині XVII ст. складений був і словник простої української мови, в якому слова пояснювались церковнослов'янською мовою; це була «Синоніма славеноросская». Рукопис Києво-Печерської лаври на 185 аркушів, твір якогось її вченого монаха. На жаль, словник цей, свого часу не був виданий.

Першим словником сучасної української мови вважається словничок, доданий І. П. Котляревським до його поеми «Енеїда». І. П. Котляревський є зачинателем не тільки нової української літератури, а й нової української лексикографії. Коли розпочалося з «Енеїдою» Котляревського нове українське письменство, розпочалися й окремі українсько-російські словники, звичайно при певних українських творах, на кінці яких давалися пояснення українських слів (З. Баїкін (URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3028>)).

1. Назвіть найважливіші словники староукраїнського періоду.
2. Чому саме лексика спільнослов'янського походження становить ядро словникового складу сучасної української мови? Обґрунтуйте.
3. Поясніть, яке значення для історичного вивчення української мови мають писемні пам'ятки давньоруської і староукраїнської мов.
4. У чому відмінність між словниками енциклопедичними й лінгвістичними? Які є типи лінгвістичних словників? Назвіть їх і схарактеризуйте.
5. Підготуйте презентації-схеми побудови словникових статей.
6. Проаналізуйте методика словникової роботи в школі.

Пропонована вправа покликана сформувати ЛСК майбутніх учителів української мови, охоплюючи інформаційний обсяг таких мовознавчих дисциплін як сучасна українська літературна мова, старослов'янська мова, історія української мови з проєкцією на шкільну лінгводидактику. Засвоєння вимог до побудови словникових статей допомогло студентам в процесі укладання власного термінологічного словника, що передбачений запропонованою методичною системою формування ЛК майбутніх учителів української мови, та є елементом «Методичної капсули».

В основу *практично-діяльнісного критерію* покладено мовно-комунікативні (ознайомлення з мовними одиницями й засвоєння вимог до використання в мовленні) й репродуктивно-творчі (відтворення здобутих знань із подальшою характеристикою мовного явища, складанням або/чи заповненням таблиць, схем, формулюванням нових правил, словниковою роботою тощо) вправи. Наведемо їх приклад.

Вправа 1. І. Із запропонованого тексту тематично згрупуйте повнозначні слова: назви істот, рослин, конкретних предметів, абстрактних понять; назви ознак, властивостей, за матеріалом, за незалежністю особі, тварині; назви дій, станів, мовлення, мислення тощо.

Здобуття Ольбії гетами

Чимало ольбійців покинули місто, щоб на Бористенді та по той бік лиману, в селитьбах Гілеї, перечекати страшні дні. Таких малодухів назбиралось чи не четвертина міста і, в першу чергу, були то заможні купці, крамарі та родини з малими дітьми. Натомість, під мурами, на майданах та на вулицях, стояли табором дружини ззеленизованих сусідніх племен, які поклали боронитися з мурів Ольбії. До міста поспішно звозились харчові запаси та фураж для скотини, зганялись череди, вівці та кози, табуни коней.

Невелика ескадра була вислана до тиранських берегів стежити за посуванням варварів. Хапливо обновлявся кріпосний рів перед мурами, забивалися в його дно гострі палі. В одній із юрб втікачів прибув поранений тириський стратег і він потвердив, що такого страшного ворога ще не було. Там, де він ступить, лишається одна смерть! Почувши це, ті мешканці, які ще вагались покинути рідне гніздо, сідали на човни; тікали з Ольбії останні чужинці.

Але, незважаючи на масову втечу, Ольбія не вилюднювалась, а навпаки, була переповнена біженцями, у більшості варварами; греки потонули в їхніх натовпах.

Заклопотаність старших міста була велика: прохарчувати таку тьмутьмуцу людей! На скільки днів провіанту вистачить? З другого боку, завдяки цьому стовпицу, потроїлась кількість оборонців осади... (Микола Аркас-Третій).

II. Випишіть слова, що належать до споконвічно української лексики. Користуючись етимологічним словником, визначте їх значення. Доберіть сучасні відповідники (скористайтеся: Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусол. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.).

III. За Енциклопедичним словником символів культури України охарактеризуйте лексему «майдан», прокоментуйте її сучасну інтерпретацію. Які похідні лексеми утворилися внаслідок історичних подій 2013-2018 рр.

(URL: http://shron1.chtyvo.org.ua/Kotsur_Viktor/Entsyklopedychnyi_slovyk_symvoliv_kultury_Ukrainy.pdf).

IV. Підготуйте реферат з теми «Слово-символ «їжа» («харч») у традиціях українців», виступ супроводжуйте складеною хмарою слів. Опишіть приготування страви (на вибір) з використанням лише дієслів.

V. УВАГА ПОВТОРЕННЯ!

1. З'ясуйте системність фонологічного рівня української мови. Запишіть підкреслені слова фонетичною транскрипцією.

2. Перелічіть приголосні старослов'янської мови, яких немає в сучасній українській мові.

3. Із говірки населеного пункту запишіть 10 акцентних діалектизмів із літературними відповідниками.

III. Проаналізуйте чинну програму з української мови й шкільний підручник, з'ясуйте особливості вивчення лексики (методи, прийоми, вправи). Опрацюйте матеріал до словника лінгвістичних термінів.

Репрезентована мовно-комунікативна вправа побудована з використанням регіонального тексту й покликана формувати ЛСК майбутніх учителів української мови з урахуванням авторських методів контент-лінгвотеорія і контент-комунікація. Студенти усвідомлювали, що кожне слово – це не лише носій певної інформації, а й матеріал для розвитку їх власного мовлення й мовлення учнів, продукт їхньої активної МД. Філологів залучено до активної роботи зі словниками (етимологічним, тлумачним, словником символів), що дало можливість удосконалити навички роботи зі словниковими статтями.

Підготовка реферату й виголошування його дозволили не лише поглибити теоретичні відомості про досліджуване мовне явище, а й удосконалити навички виступати перед аудиторією, впливати на неї вдало дібраним матеріалом і наочним супроводом до нього.

Рубрика «Увага повторення» містила додаткові завдання до вправи, покликані перевірити й відтворити знання із фонетики й лексикології, отримані

на заняттях із сучасної української літературної мови, старослов'янської мови, історії української мови, української діалектології (відповідно до вимог СІП); з'ясувати особливості вивчення лексики в шкільному курсі мови; доповнити власний термінологічний словник, роботу над яким розпочато на I курсі.

Вправа 2. I. Проаналізуйте текст за віднесенням слів до частин мови: за загальним значенням (частинимовним), морфологічними ознаками й морфемною будовою, за синтаксичною роллю в реченні

23 роки Україна не знала війни. Наш народ пишався тим, що в буремні 90-ті Україні вдалося зберегти мир. Але війна не обійшла нашу державу тепер. Ще рік тому ми з вами не знали дуже багатьох слів, пов'язаних із війною, тепер же майже кожну родину так чи інакше опалило полум'я військових дій. Ще рік тому ми не особливо звертали увагу на слова «Слава Україні – Героям слава», а тепер ці слова набули нового змісту.

Наразі вже точно зрозуміло, кому ці слова адресовані, й ні в кого немає сумнівів, що ці герої – хлопці, які зі зброєю в руках захищають крихкий східний кордон України, лікарі, які в мирний час повертають поранених в АТО з того світу, волонтери, на плечах яких тримається наша армія.

II. Складіть діаграму, на якій продемонструйте частотність вживання частин мови. Зробіть висновки.

IV. Випишіть іменники й згрупуйте за давніми основами, визначте їх рід у давньоруській мові; запишіть ці іменники у формі називного й родового відмінків множини. Поясніть шляхи творення називного і родового відмінків множини в сучасній українській мові, вкажіть їх рід.

V. З'ясуйте особливості вивчення морфології в школі, уклавши тези до монографій: *М. Плющ. Словотворення та вивчення його в школі. К.: Рад. школа. 1985. 127 с; Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. К.: Генеза, 2014. 368 с.*

VI. УВАГА ПОВТОРЕННЯ!

1. Які основні діалектні системи виділено в українській діалектній мові на рівні морфології?

II. Наведіть історичну довідку виникнення слів «Слава Україні – Героям слава!». Проаналізуйте вислів «Там, де не витримали бетон і залізо, вистояли люди». Які події лягли в його основу? Оформіть ваш виступ у вигляді замітки до газети.

IV. Підготуйте повідомлення про героїв АТО (на матеріалі Інтернет видань, ЗМІ, художніх книг (С. Лойко «Аеропорт», Є. Положій «Іловайськ», Б. Жолдак «Укри», О. Криштопа, О. Каліновська «Про мертвих, живих і ненароджених. Герої (не) війни» та ін.), проаналізуйте неологізми, виникнення яких пов'язане з подіями 2013-2018 рр.. Виступіть із повідомленням перед аудиторією. Запишіть виступ на диктофон та зробіть його аналіз відповідно до дотримання норм сучасної української літературної мови.

Практично-діяльнісний критерій реалізовано за допомогою репродуктивно-творчих вправ із використанням методу контент-лінгвотеорія. Текст вправи – приклад прецедентного тексту, прецедентними також виступають назви творів, запропоновані в завданні IV для аналізу лексики, народженої під час військових дій (лексикологія, тема «Неологізми»).

Вправа покликана формувати ГСК студентів. Перше завдання до неї мало на меті відтворення знань студентів про частиномовну приналежність слів, отриманих у шкільному курсі мови, під час засвоєння практикуму з української мови, вступу до мовознавства. Наступний етап – складання діаграми, що дозволило студентові усвідомити частотність використання різних частин мови. У частині вправи «Увага повторення» студенти відповідно до СПП змогли з'ясувати особливості граматичних форм частин мови відповідно до інформаційного обсягу курсу старослов'янської мови, історії української мови, української діалектології. Обов'язковим елементом вправи був аналіз питань вивчення морфології в школі.

Опрацювання додаткової інформації та способи її подання (виголошення) продемонстрували вміння майбутніх учителів української мови використання стилістичних засобів і володіння культурою мовлення, тобто комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних мовленнєвих ситуаціях (сучасна українська літературна мова, культура мови).

Вправи, дібрані відповідно до *когнітивно спрямованого* критерію (когнітивно-діяльнісні) покликані з'ясувати мовні явища на основі текстів, що формують НМО студента, носія українських традицій, й представлені зразками вправ на редагування, конструювання, переклад тощо, даючи змогу репрезентувати слова-символи й концепти, прилучаючи студентів розуміти унікальність і складність української культури, її розвиток, вплив на неї інших культур і народів, що проживають на території України. Наведемо їх приклад

Вправа 1. Прочитайте текст відповідно до правил української літературної мови.

Отак, як дід любив сонце, так його мати, що її, як я теж аж потім довідався, звали Марусиною, любила прокльони. Вона проклинала все, що попадалось їй на очі, – свиней, курей, поросят, щоб не скугикали, Пірата, щоб не гавкав і не гидив, дітей, сусідів. Кота вона проклинала щодня по два-три рази так, що він трохи згодом був якось захворів і здох десь у тютюні.

Вона була малесенька й така прудка, і очі мала такі видючі й гострі, що сховатись од неї не могло ніщо в світі. Їй можна було по три дні не давати їсти. Але без прокльонів вона не могла прожити й дня. Вони були її духовною їжею. Вони лились з її вуст невпинним потоком, як вірші з натхненного поета, з найменшого приводу. У неї тоді блищали очі й червоніли щоки. Це була творчість її палкої, темної, престарілої душі.

- Мати божя, царице небесна, – гукала баба в саме небо, – голубонько моя, святая великомученице, побий його, невігласа, святим твоїм омофором! Як повисмикував він з сирої землі оту морковочку, повисмикуй йому, царице милосердна, і повикручуй йому ручечки й ніжечки, поламай йому, свята владичице, пальчики й суставчики. Царице небесна, заступнице моя милостива,

заступись за мене, за мої молитви, щоб ріс він не вгору, а вниз, і щоб не почув він ні зозулі святої, ні божого гromу. Миколаю-угоднику, скорий помочнику, святий Юрію, святий Григорію на білому коні, на білому сідлі, покарайте його своєю десницею, щоб не їв тієї морковочки, та бодай його пранці та болячки з'їли, та бодай його шашіль поточила...

Баба хрестилася в небо з такою пристрастю, аж торохтіла вся од хрестів (О. Довженко).

II. 1. Які функції у створенні образу баби Марусини відіграє загальноживана й ненормативна лексика.

2. Якими словами регламентували українці власну мовленнєву поведінку? З'ясуйте регіональні особливості мовного етикету (скористуйтеся: *Стахів М. Український комунікативний етикет: навч.-метод. посіб. К.: Знання, 2008. 245 с.*).

3. Запишіть почуті від знайомих, рідних, земляків народні фразеологізми. Прокоментуйте їх значення.

4. Підготуйте листівку «СловоНорма».

III. Охарактеризуйте концепт «жінка» (твір на вибір) відповідно до таких мікроконцептів: «Зовнішні характеристики людини», «Внутрішні характеристики людини», «Соціальні характеристики людини». Дослідження продемонструйте у вигляді діаграми.

Запропоновану вправу впроваджено на занятті з культури мови (відповідно до СІП перевірялися отримані знання зі вступу до мовознавства, практикуму з української мови, сучасної української літературної мови, української діалектології). Студенти не тільки повторили раніше засвоєний матеріал про нормативність сучасної української літературної мови, правила мовленнєвого етикету, а й з'ясували регіональні особливості мовного етикету (правила звертання, привітання, прощання тощо), виготовили наочний матеріал – інформацію до листівки «СловоНорма».

У процесі виконання додаткового завдання студенти мали змогу самостійно обрати художній твір і на його основі вербалізувати концепт

«жінка». Така робота дозволила усвідомити специфічність своєрідного національного характеру української мови, переконала в необхідності розвивати вміння реконструювання його за допомогою мовних засобів. На прикладах творів різних часових меж (наприклад, «Роксолана» П. Загребельного і «Тринадцята жінка Фрейма» Л. Бондаренко) студенти усвідомили, що зміна поняття значення на поняття концепту залежить не тільки від інтерпретації ментальної сутності твору, а й від історичної доби написання, тих подій, що лягли в його основу.

Вправа 2. Проаналізуйте текст відповідно до його фактологічної структури, тематичної авторської структури, композиційної структури, архітектонічної авторської структури, логіко-поняттєвої авторської структури (її зв'язки), емоційно-експресивної структури тексту, інформаційної авторської структури, комунікативної авторської структури, контактної функції тексту, організуючої функції тексту.

Хата

Напишу я слово про хату за тисячу верст і за тисячу літ від далеченних сивих давен аж до великого мого часу всесвітньо-атомної бомби. На Україні й поза Вкраїною суцєю. Білу, з теплою солом'яною стріхою, що поросла зеленим оксамитовим мохом, архітектурну праматір пристанища людського, незамкнену, вічно одкриту для стуку в двері, без «можна» і без «войдіте!» високонравственну людську оселю. Бідну і ясну, як добре слово, і просту, ніби створили її не робочі людські руки, а сама природа, немовби виросла вона, мов сиріюжка в зеленій траві.

Опишу її внутрішній образ. Все, що в ній є й чого нема, й не було ніколи, хоч і могло би бути. А не було й нема в ній безлічі речей. Нема в ній челяді, немає гайдуків, прислужництва нема. Немає кабінетів, віталень, спалень, де довго сплять, і не було в ній розпусти і ліноців паразитизму. Немає на стінах фамільних портретів, і скарбів нема в сундуках, і ковані панцирі предків не красуються по її кутах, бо билися гаразд лицарі – дідки-небораки без панцирів з одверто голими руками. А потім погнили онучі, потрухли клейноди до нитки, не

стало й сліду на землі. І вона оставалась там жити, і так чомусь ставалося на світі, що поза нею вона в'яне, як квітка на дорозі.

Опишу я покинуту хату. Споконвіку кидали її, і хто кидав, мало вертався. Носило його скрізь усіма вітрами, чи сам, мов собака, бігав усе життя за чужим возом, і, може, згадував її, як щасливе дитинство, занедбану свою совість і мову занедбану свою. Покидав він у хаті свою мову.

Я не славословлю тебе, моя хатино стара. Не хвастаюсь твоєю драною правобережною і лівобережною стріхою... Я навіть забув уже, що біля тебе був хлів і клуня з чорногузом, який приносив до тебе щовесни наївне дитяче щастя з далекого теплого краю (О. Довженко).

I. З'ясуйте роль використання автором фонетичних варіантів застарілих слів.

II. Побудуйте синонімічний ряд слова чорногуз. Яку стилістичну роль воно виконує у пропонованому уривку? Побудуйте лексико-семантичне поле слова «хата», продемонструйте в його системі місце лексеми «чорногуз».

III. Установіть, якого відтінку надає виділеним словам суфікс. Згрупуйте ці слова за відтінками (пестливості, здрибнілості, згрубілості, зневаги, збільшення, зменшення та інші).

IV. Описуючи хату, автор вдається до прийому кольористики. Яке смислове навантаження несе білий колір у творі?

V. Випишіть із тексту тропи. Яку роль вони виконують?

VI. Зробіть етимологічний аналіз лексеми «житло». Поміркуйте, що є спільного між словами «жила», «житло», «живіт», «жито».

VII. Прочитайте фрагмент, де автор пов'язує долю хати з долею рідної мови. Висловіть своє ставлення до авторських роздумів.

VIII. Вербалізуйте концепт «Україна» (літературний твір на вибір). Поясніть походження назви «Україна» за літописами (Бабич Н. Д. Історія української літературної мови. Практичний курс: навч. посіб. Львів: Світ, 1993. С. 28).

VIII. Проаналізуйте основні положення націоцентричної концепції мови як організму й діяльності духу народу В. фон Гумбольдта.

Вправу впроваджено на занятті з лінгвістичного аналізу тексту. Запропоновані завдання до неї покликані вдосконалити сформовані ФСК (роль фонетичних варіантів застарілих слів), ЛСК (вибудовування синонімічного ряду слова), ГСК (роль суфіксів) та ССК (стилістична роль тропів та суфіксів) шляхом різнобічної характеристики тексту. Студенти працювали зі словниками, вибудовували ЛСП слів, вербалізували концепти, з'ясовували особливості аналізу тексту на всіх мовних рівнях, готували повідомлення й виголошували його перед аудиторією. Відповідно до СПІ вправа охоплювала питання старослов'янської мови, історії української мови, стилістики української мови, загального мовознавства.

Розроблені вправи відповідно до *інноваційно-технологічного* критерію мали на меті активне впровадження ІКТ в освітню діяльність студентів. Наведемо їх приклади.

Вправа. I. Прочитайте текст. З'ясуйте причини появи суржика в українській мові.

Знавці мови пояснюють двоє значень слова «суржик» – пряме й переносне. Пряме – суміш зерна: жита, пшениці та «всякої пашици» – ячменю з вівсом. Переносне значення цього слова вказує на невмотивовані мовні запозичення. Суржик у цьому значенні – то збіднена мова, позбавлена і національного колориту, і виразності. Хоч письменники часто вдаються до вживання на сторінках своїх творів суржика задля стилістичної типізації персонажів. Як Іван Котляревський у «Наталці-Полтавці» або О. Чорногуз у «Вапнярці», наприклад. Суржиком «уславилися» з телеекранів різні «довгоносики», а «зірка» Верка Сердючка взагалі стала своєрідним символом суржика. Подібні пропагандисти суржика втілюють «маргінальний стан свідомості нашого суспільства», за словами доктора філології Лесі Савицької. У словнику Бориса Грінченка згадується ще інше значення суржика – «людина змішаної раси», проілюстроване прикладом народного мовлення: «Се суржик –

батько був циган, а мати – дівка з нашого села». Звідси, мабуть, і прізвище Суржик, поширене в Україні. Елементи суржику існують, починаючи з рукописних пам'яток української культури, а зафіксовані остаточно в таких пам'ятках ще з XVII-XVIII ст. У наступних століттях суржик набув значного поширення – це зафіксувала художня література і публіцистика тих часів. Існує ціла історія боротьби з існуванням суржику на українських просторах. Яскравих рис ця боротьба набула в 20-ті рр. минулого століття, коли тривала коротка доба українізації. Проблему «мішаної й ламаної мови» піднімав Микола Скрипник. Журнал «Більшовик України» в 1931 році опублікував одну з його промов, де ця тема розгорнута дуже конкретно, що згодом стало підставою для звинувачень Миколи Скрипника «в насильницькій українізації» (Н. Стенула (URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/931174.html>)).

II. Перегляньте урок української О. Авраменка про боротьбу із суржиковими словами (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4sk8xQj-AAs>), зверніть увагу на особливості аналізу мовлення людини. Проаналізуйте мовлення виступів відомих людей на телебаченні на предмет використання суржикових слів (підготуйте покликання на опрацьовані відеоматеріали).

III. Що таке жаргонна лексика і арго? Які функції вона виконує в мовленні людини? Укладіть електронний словник типових слів-суржиків, жаргонізмів, які ви використовуєте у власному мовленні й доберіть літературні відповідники. Укладіть хмару слів, що продемонструє засвоєні терміни.

IV. Підготуйте презентацію «Фонетичний портрет відомої людини».

1. З'ясуйте, наскільки вимова особи відповідає українським орфоепічним нормам: особливості вимови голосних звуків, чи відбувається нормативна акомодация голосних під впливом палаталізованих приголосних / вокалічна асиміляція; специфіка вимови приголосних звуків, чи відбувається нормативна акомодация під впливом голосного і / лабіалізованих голосних о, у / асиміляція приголосних.

2. Якщо є відхилення, визначте, чим зумовлені: впливом діалекту, іншої мови, індивідуальними фізіологічними особливостями тощо.

3. Укажіть, чи може описана вимова слугувати за зразок. Якщо є помилки, визначте шляхи усунення їх.

Студенти виконували вправу у форматі веб-квесту, що передбачало розв'язання мовних проблем за певними маршрутами, які викладач на власному сайті запропонував у вигляді покликань на ресурси всемережжя (питання й проблемні завдання до розв'язання їх, лексикографічні джерела тощо). Виконання її дозволило майбутнім учителям української мови налаштувати зворотній зв'язок, переносячи віртуальні знання в реальний світ: прослухати вебінари з метою розширення теоретичних відомостей про мовне явище, вийшовши за межі інформаційного обсягу навчальної дисциплін, дозволивши створити хмару слів; прослухати й проаналізувати мовлення людей відповідно до поставлених вимог; повторити засвоєний інформаційний обсяг сучасної української літературної мови, культури мови й української діалектології; висунути власні припущення, гіпотези, а в подальшому довести чи спростувати їх, розвинути дослідницькі вміння, вдосконалити навички роботи з ІКТ; розвинути мислення й самостійно використовувати ефективні стратегії навчання.

Отже, під час створення методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови враховано, що вибір аудиторних і позааудиторних форм навчання, з'ясування педагогічних, лінгводидактичних і специфічних підходів, закономірностей, принципів навчання, впровадження ефективних методів і прийомів, ІКТ-супровід залежать від етапу експериментального навчання, реалізації конкретного завдання й мети заняття. Дібрані вправи синтезували інформаційний обсяг мовознавчих дисциплін, урахували отримані в шкільному курсі базисні знання з української мови, відповідали СПП до навчання. Створену методичну систему репрезентовано як спільну й узаємозлагоджену діяльність усіх викладачів мовознавчих дисциплін.

5. 3. Результати експериментального навчання

Із метою перевірки ефективності розробленої та запропонованої методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови в кінці кожного етапу проведено контрольні зрізи, після вивчення розділів сучасної української літературної мови – поточні зрізи.

Мета контрольних зрізів після кожного етапу – визначення кількісного та якісного показників сформованості ЛК відповідно до вимог запропонованої експериментальної програми. Цілі поточних зрізів – перевірити динаміку і якість, глибину знань і рівень сформованості ФСК, ЛСК, ГСК, ПСК, ССК. Формами перевірки стало тестування, виконання творчих вправ, які мали комплексний характер; запис слів (текстів) фонетичною й фонематичною транскрипціями; лексикографічний аналіз слів; орфографічне й правописне редагування тексту.

Для порівняння результатів навчання зрізові роботи проведено одночасно в контрольних групах (КГ) й експериментальних групах (ЕГ): студентам запропоновано однакові завдання, що полегшило статистичне опрацювання результатів і репрезентувало динаміку сформованості ЛК майбутніх учителів української мови, охоплених експериментом.

Рівні сформованості ЛК майбутніх учителів української мови визначено як «високий», «достатній», «середній», «низький» (див. 5.1). Критерії оцінювання в КГ й ЕГ були однаковими, складність завдань – рівнозначною.

На першому, *опорно-систематизувальному етапі*, перевірено рівень сформованості ЛК студентів під час повторення отриманих знань у шкільному курсі української мови. Студентам запропоновано виконати тестові завдання (додаток Є. 4). Його результати такі: серед студентів ЕГ високого рівня досягли 6,2 %, достатнього – 23 %, середнього – 63,7 %, мали низький рівень – 7,1 %. Натомість серед студентів КГ досягли високого рівня 5,8 %, достатнього – 21,1%, середнього – 65,5 %, мали низький рівень 7,6 %. Отже, результати тестування продемонстрували, що студенти ЕГ і КГ майже на

однаковому рівні засвоїли теоретичні основи, розрив у якості засвоєних знань незначний, що репрезентовано в порівняльній таблиці 5. 1.

Таблиця 5. 1

**Аналіз результатів контрольного зрізу
на першому етапі навчання (%)**

Рівень / завдання	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Тести	6,2	5,8	23	21,1	63,7	65,5	7,1	7,6

Такі результати першого етапу є закономірними, адже методична система знаходилася на етапі впровадження. Її основна мета – продемонструвати багатство й красу української мови, розглянути проблеми її становлення й розвитку до сьогоднішнього дня. Викладачі ознайомили студентів із особливостями засвоєння мовознавчих дисциплін, з'ясували специфіку СРС й вимоги до організації НДДС, аналізували структуру словника лінгвістичних термінів.

Під час *інтегративно-формульовального етапу* проведено поточні зрізові роботи, що мали виявити сформованість ЛК після вивчення кожного рівня сучасної української літературної мови. У кінці етапу запроваджено контрольний зріз, який був покликаний виявити сформованість ЛК майбутніх учителів української мови відповідно до мети й завдань запропонованого експериментально-дослідного навчання.

Для виявлення рівня сформованості ФСК після засвоєння розділу сучасної української літературної мови «Фонетика. Орфоєпія. Графіка. Орфографія» студенти виконували тести, записували слово фонетичною транскрипцією, складали твір, усі слова б якого починалися на одну букву (додаток Є. 5. 1).

Тестові завдання містили запитання теоретичного характеру. Виконання їх засвідчило такі результати: серед студентів ЕГ високого рівня досягли 8 %, достатнього – 22,1%, середнього – 62,8 %, мали низький рівень 7,1 %. З-поміж

студентів КГ високого рівня досягли 6,7 %, достатнього – 21,1 %, середнього – 64,6 %, низький рівень мали 7,6 %. Як продемонстрували результати тестування, студенти ЕГ і КГ майже на однаковому рівні засвоїли теоретичні основи, отже, розрив у якості засвоєних знань незначний.

Наступне завдання зрізової контрольної роботи – виконати фонетичний аналіз слова *здається*. Результати перевірки такі: серед студентів ЕГ високий рівень умінь виявили 5,3 %, достатній – 19,5 %, середній – 69,9 %, низький рівень мали 5,3 %, а з-поміж студентів КГ високий рівень умінь виявили 4,5 %, достатній – 17 %, середній – 72,2 %, низький рівень мали 6,3 %. У порівнянні з виконанням першої частини контрольного зрізу студенти продемонстрували дещо нижчі результати. Більшість правильно записала слово фонетичною транскрипцією, поділила його на склади й проаналізували їх, однак не вказала на прикриті склади. Студенти проаналізували голосні та приголосні звуки, проте ці характеристики не завжди були повними. Незначна кількість студентів вказала на наявність у досліджуваному слова асиміляції за місцем і способом творення. Такі результати засвідчили про доцільність систематизувати й продовжити практичне засвоєння фонетики у зв'язку з вивченням інших рівнів мови, що було закладено в умови розробленого експериментально-дослідного навчання.

Третім завданням було написання твору, всі слова якого мали а) починатися з однієї букви; б) слова однієї частини мови можуть починатися з однієї букви чи слова в кожному реченні. У результаті перевірки 8,8% студентів ЕГ досягли високого рівня, 31,9 % – достатнього, 54,9 % – середнього, низький рівень мали 4,4 % студентів. Серед студентів КГ високий рівень виявили 7,1 %, достатній – 26,5 %, середній – 58,3 %, низький рівень мали 8,1 %. Виконання третього, творчого завдання, довело, що студенти ЕГ виконали його краще, оскільки подібна робота впроваджувалися в процесі вивчення фонетики.

Зведені результати поточної зрізової контрольної роботи подаємо в таблиці 5. 2.

Таблиця 5. 2

**Аналіз результатів поточного зрізу (ФСК)
на другому етапі навчання (%)**

Рівень / завдання	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Тести	8	6,7	22,1	21,1	62,8	64,6	7,1	7, 6
Фонетична транскрипція	5,3	4,5	19,5	17	69,9	72,2	5,3	6,3
Твір	8,8	7,1	31,9	26,5	54,9	58,3	4,4	8,1

Як демонструє таблиця, студенти ЕГ і КГ виявили незначну різницю в рівнях сформованості ФСК у процесі виконання перших завдань зрізу, однак написання твору продемонструвало, що студенти ЕГ краще підготовлені до такого виду роботи.

Рівень сформованості ЛСК студентів перевірено під час проведення другої зрізової контрольної роботи після вивчення лексичного рівня сучасної української літературної мови й упроваджено за допомогою виконання таких завдань: виконання тестів, вибудовування ЛСП слова «Україна» й написання есе з використанням неологізмів (додаток Є. 5. 2). Зріз передбачав також запис тексту фонетичною транскрипцією (додаткове завдання).

Тестові завдання містили запитання теоретичного характеру. Перевірка виконання їх засвідчила, що з-поміж студентів ЕГ 11,1% виявили високий рівень знань, достатній – 23,5 %, середній – 60,1 %, низький рівень мали 5,3 % Серед студентів КГ результати розподілилися так: на високому рівні були 9,4 %, достатньому – 21,1%, середньому – 62,3%, а низький рівень мали 7,2 %. Як продемонстрували результати тестування, студенти ЕГ мали дещо вищі результати. На нашу думку, такий показник є виправданим, оскільки експериментальна робота передбачала збільшення частки на самостійне опрацювання першоджерел, написання рефератів; терміносистему засвоєно в процесі укладання словника.

Після виконання другого завдання – вибудовування ЛСП слова «Україна» – студенти продемонстрували такі результати: в ЕГ високий рівень умінь виявили 8,8 % студентів, достатній – 67,3 %, середній – 20,4 %, низький рівень мали 3,5 % студентів; у КГ високий рівень умінь виявили 2,7 % студентів, достатній – 15,2%, середній – 75,4%, низький рівень мали 6,7 %. Результати засвідчили, що студенти ЕГ набагато краще виконали завдання. Такий результат вважаємо закономірним, оскільки запропонований вид роботи запроваджено під час експериментально-дослідного навчання.

Результатами третього завдання – написати твір-роздум із використанням неологізмів, що виникли протягом 2013-2018 рр. в Україні – стали такі: в ЕГ високий рівень умінь виявили 10,6 % студентів, достатній – 32,7 %, середній – 53,1 %, низький рівень мали 3,6 % студентів, а в КГ високий рівень умінь виявили 8% студентів, достатній – 28,7%, середній – 56,1%, низький рівень мали 7,2 %. Як продемонстрували результати перевірки, майбутні вчителі української мови добре виконали завдання: вони використали велику кількість неологізмів, витлумачили їх значення. Окремі студенти продемонстрували слова, які зі зміною історичних подій «перейшли» зі складу загальноживаної лексики до неологізмів (війна, аеропорт, майдан), навели приклади лексем, що утворилися, як похідні від загальноживаних слів (Євромайдан, автомайдан, антимайдан, Михомайдан).

Зведені результати поточної зрізової контрольної роботи подаємо в таблиці 5. 3.

Таблиця 5. 3

**Аналіз результатів поточного зрізу (ЛСК)
на другому етапі навчання (%)**

Рівень / завдання	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Тести	11,1	9,4	23,5	21,1	60,1	62,3	5,3	7,2
ЛСП	8,8	2,7	67,3	15,2	20,4	75,4	3,5	6,7
Твір	10,6	8	32,7	28,7	56,1	56,1	3,6	7,2

Як демонструє таблиця, результати формування ЛСК у студентів ЕГ дещо вищі. На нашу думку, такий результат досягнуто завдяки збільшенню вимог до якості й обсягу самостійного опрацювання навчального матеріалу і його перевірки; активній участі студентів у НДДС, оскільки курсова робота з лінгвістичних дисциплін вимагала додаткового студіювання наукових джерел; підготовленню й презентації ІКТ-супроводу, як одного зі шляхів збагачення знань, що вимагав залучення допоміжної інформації; роботі з укладання словника лінгвістичних термінів, яка сприяла кращому розумінню, запам'ятовуванню й оперуванню специфічною лексикою.

Студентам також було запропоновано виконати додаткові завдання: дати відповіді на тести з розділу «Фонетика» й затранскрибувати текст. Такий вид роботи супроводжував вправи на формування ЛСК із метою повторити й закріпити отримані та засвоєні на фонетичному рівні (дисципліна «Сучасна українська літературна мова») вміння. У підсумку студенти ЕГ виконали завдання краще, оскільки систематично повторювали теоретичний матеріал з фонетики й удосконалювали практичні вміння й навички.

Для перевірки рівня сформованості ГСК студенти давали відповіді на тестові запитання, працювали з текстом, здійснюючи словотвірний і морфемний аналіз слів, витлумачували особливості граматичних форм частин мови, робили синтаксичний аналіз речення (*додаток Є. 5. 3*).

Тестові завдання були спрямовані на перевірку теоретичних знань студентів з розділу «Граматика». Перевірка й виконання їх засвідчили такі результати: в ЕГ 13,7% студентів виявили високий рівень знань, 39,4% – достатній, 43,4% – середній, низький рівень знань мали 3,5%; у КГ високий рівень знань виявили 8,1% студентів, достатній – 22,8%, середній – 62,8%, низький рівень знань мали 6,3%. За підсумками проведеного тестування студенти ЕГ продемонстрували вищий показник сформованості ГСК. Це, на нашу думку, є результатом роботи над укладанням словника, підготовленням і демонструванням листівок «СловоНорма», що теж передбачали роботу над уживанням різних граматичних форм частин мови.

Ускладнювалася й НДДС, яка висувала вимоги до збирання матеріалів до наукової статті, його опрацювання й аналіз. Виконання такого завдання (робота з текстом) продемонструвало наступні результати: в ЕГ високий рівень творчих умінь виявили 15% студентів, достатній – 45,8%, середній – 36,3%, на низькому рівні залишилося 3,1% студентів; у КГ високий рівень таких умінь виявили 9,4%, достатній – 23,8%, середній – 59,6%, на низькому рівні залишилося 7,2% студентів. Отже, студенти ЕГ краще виконали завдання: зробили словотвірний і морфемний аналіз запропонованих слів, виконали вправу на правила вживання закінчення -а, -я в іменниках ч. р. у Р. в.; з'ясували роль займенника, який у певній граматичній формі є особовим, а в іншій – присвійним; визначили форми дієслова, зробили синтаксичний розбір речення та його частин. Однак труднощі викликали такі завдання: обґрунтування правил про залежність значення слова від його закінчення (Р. В. од.); відмінювання числівників, історичний коментар до наголошування цієї частини мови; визначення непостійних граматичних форм дієслова.

Зведені результати поточної зрізової контрольної роботи подаємо в таблиці 5. 4.

Таблиця 5. 4

**Аналіз результатів поточного зрізу (ГСК)
на другому етапі навчання (%)**

Рівень / завдання	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Тести	13,7	8,1	39,4	22,8	43,4	62,8	3,5	6,3
Робота над текстом	15	9,4	45,8	23,8	36,3	59,6	3,1	7,2

Зведені результати в таблиці 5. 5 переконливо свідчать про більш високий рівень сформованості ГСК студентів ЕГ. Вони навчилися самостійно добирати допоміжний матеріал і його опрацьовувати, репрезентувати власні здобутки на практичних і семінарських заняттях; вести активну НДДС,

виступаючи на конференціях, круглих столах та інших публічних заходах. Велику увагу було приділено розвитку усного мовлення під час ІІ, що сприяло розвитку культури спілкування, веденню бесіди. На етапі формування ГСК укладено словник лінгвістичних термінів, а як результат – вільне оперування специфічними поняттями відповідно до компаративного принципу навчання мови.

Дотримуючись умов експериментально-дослідного навчання, вводимо виконання додаткового завдання: запис тексту фонетичною транскрипцією, аналіз творення звуків за участю мовних органів; вибудовування ЛСП слова «мова», його лексикографічна характеристика й створення сенкану. За результатами виконаного завдання студенти ЕГ мали кращі результати.

Перевірку сформованості ССК було побудовано на виконанні тестових завдань (додаток Є. 5. 4). Їх результати були такими: в ЕГ високий рівень знань виявили 18,1% студентів, достатній – 42,9%, середній – 36,3%, студентів з низьким рівнем знань залишилося 2,7%; у КГ високий рівень знань виявили 8%, студентів, достатній – 28,3%, середній – 57%, студентів з низьким рівнем знань залишилося 6,7%. Результати виконаної роботи подано в таблиці 5. 5.

Таблиця 5. 5

**Аналіз результатів поточного зрізу (ССК)
на другому етапі навчання (%)**

Рівень / завдання	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Тести	18,1	8	42,9	28,3	36,3	57	2,7	6,7

Студенти ЕГ і КГ правильно визначили стиль за поданими характеристиками, з'ясували, що в основу класифікації стилів покладено лінгвістичні й екстралінгвістичні чинники, а до базового комплексу стилетвірних факторів специфіки стилю належали добір мовних засобів; розкриття особливостей стилістики на фонетичному, лексико-семантичному й граматичному рівнях. Однак для студентів КГ важким виявилось завдання на

визначення троп у запропонованих творах. На відміну від них студенти ЕГ краще виконали це завдання, оскільки в процесі експериментально-дослідного навчання такий вид роботи був визначальним у процесі формування ЛСК і ССК.

Перевірку сформованості ПСК, вибудовано за принципом концентричності й здійснено за допомогою виконання вправи (додаток Є. 5. 5). Її результати були такими: в ЕГ 30,5% студентів виявили високий рівень знань, 28,3% – достатній, 45,1% – середній, на низькому рівні залишилося 2,6% студентів; у КГ 22,7% студентів виявили високий рівень знань, достатній – 16,8%, середній – 56,9%, на низькому рівні залишилося 3,6% студентів. Результати виконаного завдання продемонстровано в таблиці в таблиці 5. 6.

Таблиця 5. 6

**Аналіз результатів поточного зрізу (ПСК)
на другому етапі навчання (%)**

Рівень / завдання	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Правописний аналіз тексту	30,5	22,7	28,3	16,8	45,1	56,9	2,6	3,6

Текст містив орфограми й пунктограми, засвоєні протягом експериментально-дослідного навчання: ненаголошені *и, е*, що не перевіряються наголосом, правопис префіксів, знака м'якшення, апострофа, великої букви; розділові знаки у складному реченні, в ускладненому реченні (однорідні члени речення, уточнюючі члени речення). Результати зрізу підтвердили припущення, що систематичне впровадження, повторення й узагальнення орфографічних і синтаксичних правил, безумовно, веде до вдосконалення навичок писемного мовлення студента. Високі результати студентів ЕГ у процесі виконання вправи довели це, продемонструвавши суттєвий розрив у знаннях зі студентами КГ.

Підсумкова контрольна робота II на інтегративно-формульованому етапі складалася з творчого завдання, мета якого – комплексна перевірка рівня сформованості ЛК студентів (додаток Є. 5. 6). Студенти ЕГ і КГ продемонстрували вміння аналізувати текст на фонетичному, лексико-семантичному й граматичному рівнях.

Її результати були такими: в ЕГ високий рівень творчих умінь виявили 18,6% студентів, достатній – 43,8%, середній – 35,4%, на низькому рівні залишилося 2,2% студентів; у КГ високий рівень таких умінь виявили 8,5% студентів, достатній – 28,7%, середній – 55,6%, на низькому рівні залишилося 7,2% студентів, що продемонстровано в таблиці 5. 7.

Таблиця 5. 7

**Аналіз результатів контрольного зрізу
на другому етапі навчання (%)**

Рівень / завдання	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Творче завдання	18,6	8,5	43,8	28,7	35,4	55,6	2,2	7,2

Як продемонстрували результати контрольного зрізу після II етапу експериментально-дослідного навчання, рівень сформованості ЛК студентів ЕК суттєво підвищився й різнився від показників КГ. Тексти вправ, використані під час експериментально-дослідного навчання й комплексні завдання до них, допомогли студентам ЕГ швидко зорієнтуватися у вимогах до виконання вправи; постійна робота над матеріалами словника дозволила вільно оперувати термінолексикою; зібраний матеріал до проекту (схеми розборів, листівки «СловоОпису» та ін.) допомогли розв'язанню проблемних питань. На нашу думку, на такий результат, безумовно, вплинуло систематичне вивчення нового матеріалу й постійне повторення та узагальнення засвоєного раніше.

Підсумком III, *креативно-трансформаційного*, етапу експериментально-дослідного навчання студентів було тестування, яке містило теоретичні питання із загального мовознавства й практичні з лінгвістичного аналізу тексту (*додаток Є. 6*). У підсумку студенти продемонстрували такі результати: в ЕГ високий рівень знань виявили 19,9% студентів, достатній – 44,7%, середній – 33,2%, на низькому залишилося 2,2% студентів; у КГ високий рівень знань виявили 9,4% студентів, достатній – 30,5%, середній – 53,8%, на низькому залишилося 6,3% студентів, що продемонстровано в таблиці 5. 8.

Таблиця 5. 8

**Аналіз результатів контрольного зрізу
на третьому етапі навчання (%)**

Рівень / завдання	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Тести	19,9	9,4	44,7	30,5	33,2	53,8	2,2	6,3

Відповідно до результатів III етапу експериментально-дослідного навчання студенти ЕГ виявили досить високі результати в порівнянні зі студентами КГ. Вони демонстрували вміння визначати роль мовних засобів на фонетичному, лексико-семантичному й граматичному рівнях мови.

Експериментально-дослідне навчання завершено проведенням тестової роботи (*додаток Е. 2, Е. 3*). Студенти продемонстрували такі результати: в ЕГ високий рівень знань виявили 21,2% студентів, достатній – 45,6%, середній – 31,4%, на низькому залишилося 1,8% студентів; у КГ високий рівень знань виявили 11,7% студентів, достатній – 33,4%, середній – 48,9%, на низькому залишилося 6% студентів, що продемонстровано в таблиці 5.9.

Таблиця 5. 9

**Аналіз результатів контрольного зрізу
(закінчення експерименту) (%)**

Рівень / завдання	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Тести	21,2	11,7	45,6	33,4	31,4	48,9	1,8	6

Результати початку й кінця експериментально-дослідного навчання подаємо в таблиці 5. 10.

Таблиця 5. 10

Рівні сформованості ЛК

Рівень / завдання	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	6,2	5,8	23	21,1	63,7	65,5	7,1	7,6
Тести	21,2	11,7	45,6	33,4	31,4	48,9	1,8	6

Показники початку й завершального етапу експериментально-дослідного навчання засвідчили, що за рівних вихідних можливостей відсоткові показники в ЕГ значно покращилися порівняно з показниками в КГ: в ЕГ високий рівень продемонстрували 21,2 % студентів, а достатній – 45,6 %, у той час як у КГ відповідно 11,7 % і 33,4 %. Кількість студентів ЕГ, які виявили високий і достатній рівні, зросла на 20,7 % відповідно до показників, виявлених у студентів КГ. Кількість осіб ЕГ із середнім та низьким рівнями порівняно з констатувальним етапом експерименту зменшилася на 37,6 %, а осіб в КГ на 18,2 %.

Порівняльні результати навчання до і після формувального експерименту подано на рис. 5. 2.

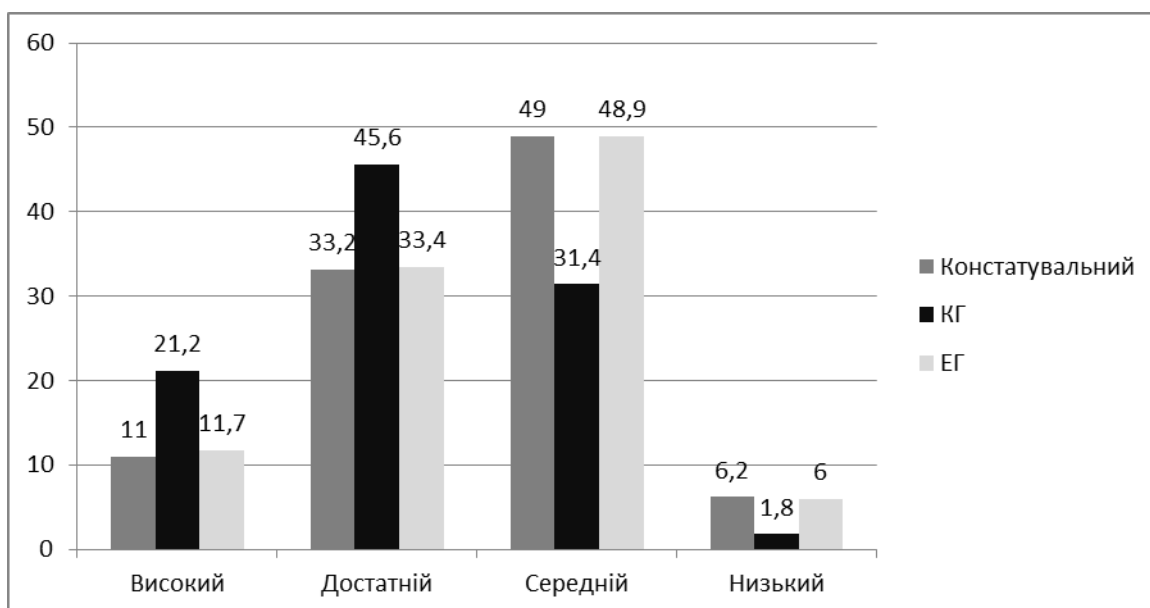


Рис. 5. 2. Стан сформованості ЛК

майбутніх учителів української мови до і після експерименту (%)

Перевірку статистичної значущості здійснено за допомогою критерія χ^2 Пірсона [2], що передбачає встановлення відмінностей в КГ та ЕГ на початковому й завершальному етапах експериментально-дослідного навчання.

Для прийняття нульової гіпотези про те, що між ЕГ та КГ немає статистично значущих відмінностей на рівні значущості $\alpha = 0,01$ проводимо обчислення значень критерію Пірсона відповідно до таких етапів: фіксація найменування розрядів та емпіричних частот ЕГ та КГ й перевірка рівності суми частот; обчислення різниці між емпіричними й тертетичними частотами ЕГ і КГ відповідно до кожного рівня; піднесення до квадрату отриманої різниці. Наступний крок – сумуємо значення п'ятого стовпчика, позначивши його $\chi^2_{\text{емп}}$.

Відповідно до таблиці визначаємо критичне значення $\chi^2_{\text{кр}}$ для відповідного рівня значущості α та ступенів вільності $r = m - 1$ (m – кількість розрядів ознаки, тобто рядків у таблиці). За умови, якщо $\chi^2_{\text{емп}} \geq \chi^2_{\text{кр}}$, то відмінності між розподілами істотні на певному рівні значущості, в іншому випадку – навпаки.

За нульову гіпотезу H_0 з рівнем значущості $\alpha = 0,01$, беремо таку, що стверджує: відмінність у рівнях сформованості ЛК неістотна, тобто випадкова.

Як альтернативна – гіпотеза H_1 , що переконує: ЕГ рівень сформованості ЛК істотно відрізнятиметься від КГ.

У проведеному дослідженні рівень значущості (ймовірність допустимої помилки) складає 0,01, а кількість ступенів свободи $r = m-1 = 4-1 = 3$ (відповідно до чотирьох рівнів: високий, достатній, середній і низький). Отже, граничне значення $\chi^2_{кр}$ для всіх компонентів – 11,34.

Проведені розрахунки продемонструємо в таблиці 5.11.

Таблиця 5.11

Рівні сформованості ЛК до експерименту	n_i	n'_i	$n_i - n'_i$	$(n_i - n'_i)^2$	$\frac{(n_i - n'_i)^2}{n_i}$
1	2	3	4	5	6
Високий	14	13	1	1	0,08
Достатній	52	47	5	25	0,53
Середній	144	146	-2	4	0,03
Низький	16	17	-1	1	0,06
Всього:	226	223			0,7

Отримане $\chi^2_{емп} = 0,7$, відповідно $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$. Такі результати продемонстрували відсутність істотних відмінностей між КГ та ЕГ на початку експерименту й дозволили прийняти гіпотезу H_0

Результати статистичної значущості проведеного експерименту подано в таблиці 5.12.

Таблиця 5.12

Рівні сформованості ЛК після експерименту	n_i	n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$\frac{(n_i - n_i')^2}{n_i'}$
1	2	3	4	5	6
Високий	48	23	25	625	27,17
Достатній	103	70	33	1089	15,56
Середній	71	122	-51	2601	21,32
Низький	4	8	-4	16	2,00
Всього:	226	223			66,05

Як демонструють проведені розрахунки, $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$. Заданий рівень значущості дозволив прийняти гіпотезу про наявність істотних відмінностей між показниками КГ і ЕГ, що викликано застосованою методикою.

Отже, результати формувального експерименту довели ефективність створюваної методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови в процесі вивчення мовознавчих дисциплін.

Висновки до розділу 5

Результати констатувального етапу експериментально-дослідного навчання визначили пріоритетні засади методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови в процесі вивчення мовознавчих дисциплін. Розроблено зміст, що зреалізовано в програмі. Відповідно до нього запропоновано технологію навчання (аудиторній й позааудиторні форми навчання, інноваційні методи, принципи й ІКТ-супровід). Виділено етапи експериментально-дослідного навчання: опорно-систематизувальний, формувально-інтегративний, креативно-трансформаційний.

Визначено критерії й показники: *теоретико-науковий* (оперування науковими фактами з лінгвістики й лінгвофілософії; встановлення

взаємозв'язку сучасної української літературної мови зі старослов'янською мовою, історією української мови, історичною граматиною української мови, українською діалектологією, культурою мови, стилістикою української мови, вступом до мовознавства, загальним мовознавством, лінгвістичним аналізом тексту); *поняттєво-термінологічний* (засвоєння української мови в тісному взаємозв'язку усіх мовних рівнів; оволодіння терміносистемою мовознавчих дисциплін); *когнітивно-діяльнісний* (сформованість МКС сучасних учителів української мови; вміння вибудовувати ЛСП, ЛСГ, вербалізувати концепти); *інформаційно-креативний* (розуміння потреби системного впровадження ІКТ; переорієнтація освітнього процесу ЗВО на Smart-освіту; усвідомлення переваг змішаних форм навчання); *мовленнєво-стратегічний* (формування МО сучасних студентів; розуміння потреби оволодіти усним мовленням у професійній діяльності; виявлення лінгвокреативності, що демонструє мовленнєву активність, ініціативність фахівця); *психологічний* (дидактична адаптація студента; розвиток специфічних здібностей студентів і мотивації до навчання; визначення власної професійної адаптації), що дали змогу визначити чотири рівні сформованості ЛК майбутніх учителів української мови – високий, достатній, середній, низький.

Реалізацію I етапу експериментально-дослідного навчання – *опорно-систематизувального* – здійснено в процесі засвоєння дисципліни «Практикум з української мови», де основним завданням було повторення отриманих знань у шкільному курсі мови.

II етап – *формувально-інтегративний* охоплював п'ять рівнів формування ЛК: ФСК, ЛСК, ГСК, ПСК, ССК. Відповідно до концентричного принципу ПСК формувалася протягом I-IV курсів. Кожен із рівнів репрезентовано засвоєнням теоретичних основ мовознавчих дисциплін, виконанням тренувальних і контрольних вправ, що спрямовані на формування ЛК студента, упровадження ІІІ.

III етап – *креативно-трансформаційний* – узагальнення теоретичних знань і практичних навичок студентів із сучасної української літературної

мови, культури мови, старослов'янської мови, історії української мови й історичної граматики української мови в процесі засвоєння лінгвістичного аналізу тексту й загального мовознавства.

Перевірку ефективності методичної системи формування ЛК майбутніх учителів української мови здійснено відповідно до чотирьох критеріїв: *теоретико-термінологічного; практично-діяльнісного; когнітивно-спрямованого; інноваційно-технологічного*. У кінці кожного етапу проведено контрольні й поточні зрізи після вивчення розділів сучасної української літературної мови. Мета контрольних зрізів після кожного етапу – визначення кількісного і якісного показника сформованості ЛК відповідно до вимог пропонованої експериментальної програми. Цілі поточних зрізів – перевірити динаміку та якість, глибину знань і рівень сформованості ФСК, ЛСК, ГСК, ПСК, ССК. Формами перевірки стало тестування, виконання творчих вправ тощо.

Показники початку й завершального етапу експериментально-дослідного навчання засвідчили, що за рівних вихідних можливостей відсоткові показники в ЕГ значно покращилися порівняно з показниками в КГ: високий рівень продемонстрували 21,2 % студентів, а достатній – 45,6 %, у той час як у КГ відповідно – 11,7 % і 33,4 %. Кількість студентів ЕГ, які виявили високий і достатній рівні, зросла на 20,7 % відповідно до показників, виявлених у студентів КГ. Кількість осіб ЕГ із середнім та низьким рівнями порівняно з констатувальним етапом експерименту зменшилася на 37,6 %, а осіб в КГ на 18,2 %.

Перевірка статистичної значущості здійснено за допомогою критерію χ^2 Пірсона, що передбачає встановлення відмінностей в КГ та ЕГ на початковому й завершальному етапах експериментально-дослідного навчання. Як продемонстрували проведені розрахунки, $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$. Заданий рівень значущості дозволив прийняти гіпотезу про наявність істотних відмінностей між показниками КГ і ЕГ, що викликано застосованою методикою.

Основні положення п'ятого розділу відображено в таких авторських роботах: [17; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аркушин Г. Л. Українська діалектологія: робоча навч. прогр. та метод. рек. для студ. II курсу денної та заочної форм навч. спец. «Укр. мова і література». Луцьк: Волин. нац. ун-т. ім. Лесі Українки, 2012. 100 с.
2. Афанасьев В. В. Теория вероятностей: в вопросах и задачах: уч. пособие Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2004. 250 с.
3. Бабич Н. Д. Історія української літературної мови. Практичний курс: навч. посібник. Львів: Світ, 1993. 376 с.
4. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. 332 с.
5. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови: навч. посібник. Львів: Світ, 1993. 432 с.
6. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: дис.. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет, Київ-Кривий Ріг, 2009. 447 с.
7. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень: Підручник. К.: ВЦ «Академія», 2008. 240 с. (Альма-матер).
8. Бевзенко С. П. та ін. Сучасна українська мова. Синтаксис: навч. посіб. К.: Вища шк., 2005. 270 с.
9. Бевзенко С. П. Українська діалектологія: навчальний посібник для студентів філологічних факультетів університетів та педагогічних інститутів К.: Вища школа, 1980. 246 с.
10. Бевзенко С. П. Вступ до мовознавства: Короткий нарис: навч. посіб. К.: Вища шк., 2006. 143 с.
11. Блик О. П. Історія української літературної мови. Практичні заняття. К.: «Вища школа», 1987. 208 с.
12. Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія.

- Лексикологія. Лексикографія: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2006. 368 с. (Альма-матер).
13. Бородіна Н. С. Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних факультетів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Херсон, 2007. 188 с.
 14. Ваш репетитор з української мови: Посібник. Видання 2-ге / Кол. авторів під керівн. М. Пентиліук. К.: Ленвіт, 2003. 72 с.
 15. Волкоруб Г. Й. Практична стилістика сучасної української мови: Використання морфол. засобів мови: навч. посібник. К.: ТОВ «ЛДЛ». 1998. 176 с.
 16. Горошкіна О. М. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Херсонський державний університет, Херсон, 2005. 425 с.
 17. Денисенко Т. М., Рускуліс Л. В. Практикум з української мови: навч.-метод. посіб. для студ. I курсу факультету філології та журналістики. Миколаїв: МДУ, 2006. 129 с.
 18. Кадочнікова О. П. Сучасна українська мова. Частина I. Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Філологія. Українська мова та англійська мова». Київ: Національний університет «Києво-Могилянська академія». 2015 (URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7518/Kadochnikova_Fonetyka.pdf (дата звернення: 22.06.2018)).
 19. Климова К. Я. Основи культури і техніки мовлення: навч. посібник. 2-ге вид., випр. і доп. К.: Ліра-К, 2007. 240 с.
 20. Козачук Г. О. Українська мова: Практикум: навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і допов. К.: Вища шк., 2008. 414 с.
 21. Коломієць Л. І., Майборода А. В. Історична граматики української мови: зб. вправ. К.: Вища шк. Головне вид-во, 1988. 232 с.

22. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: монографія. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2012. 429 с.
23. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2008. 423 с.
24. Кочан І. М., Токарська А. С. Культура рідної мови: збірник вправ і завдань. Львів: Світ, 1996. 232 с.
25. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник. 3-тє вид., стереотип. К.: ВЦ «Академія». 2014. 304 с. (Серія «Альма-матер»).
26. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник К.: Видавничий центр «Академія». 2003. 464 с. (Серія Альма-матер).
27. Кравчук О. М. Методика вдосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту в студентів філологічного факультету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет, Херсон, 2013.
28. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.
29. Леута О. І., Гончаров В. І. Старослов'янська мова: збірник вправ і практичних завдань: навч. посіб. К.: Вища шк., 2004. 199 с.
30. Лінгвістичний аналіз: Практикум: навчальний посібник / за ред. Г. Р. Передрій. К.: Видавничий центр «Академія», 2005. 256 с. («Альма-матер»).
31. Майборода А. В. Старослов'янська мова: навч. посіб. для студентів філологічних факультетів педагогічних інститутів. К.: Вища школа, 1975. 294 с.
32. Нагребельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон, 2017. 483 с.
33. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон, 2013. 490 с.

34. Онкович Г. В., Чепелик В. В. Українська мова для архітекторів. І не тільки: навч. посіб. К.: Логос, 2011. 224 с.
35. Онкович Г. Українознавство і лінгводидактика: навч. посібник. К.: Логос, 1997. 108 с.
36. Пентиліук М. І. Культура мови і стилістика: пробний підруч. для гімназій гуманіт. профілю. К.: Вежа. 1994. 240 с.
37. Пентиліук М. І., Іващенко О. В. Українська мова: підручник-комплект. К.: Ленвіт, 2001. 352 с.
38. Плющ М. Я., Грипас О. Ю. Системна організація граматичної будови української мови. Таблиці. Схеми: навчальний посібник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 264 с.
39. Плющ М. Я., Леута О. І., Гальона Н. П. Сучасна українська літературна мова: Зб. вправ: навч. посібник, 1995. 284 с.
40. Потапенко О. І., Кожуховська Л. П., Довбня Л. Е., Чубань Т. В., Левченко Т. М. Етимологія української мови / за заг. редакцією О. І. Потапенка. К.: Міленіум, 2005. 212 с.
41. Потапенко О. І., Кожуховська Л. П., Товкайло Т. І., Чубань Т. В. Лінгводидактика (курс лекцій): навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. К.: Міленіум, 2005. 402 с.
42. Рускуліс Л. В. Культура та техніка усного мовлення: навч.-метод. реком. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. 64 с.
43. Рускуліс Л. В. Рівень сформованості лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови: констатувальний експеримент. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. № 3 (137) квітень. С. 249–256.
44. Рускуліс Л. В., Зайцева Т. А. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч. посіб. Миколаїв: Іліон, 2014. 306 с.

45. Рускуліс Л. В., Мікрюкова К. О. Етнолінгвістика: навч.-метод. реком. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. 64 с.
46. Рускуліс Л. Етнокультурознавчий аспект у перспекції підготовки учителя української мови. *Семантика мови і тексту: матеріали XI Міжнар. наук. конфер.* (м. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 26–28 вересня 2012 р.). Івано-Франківськ, 2012. С. 529–531.
47. Рускуліс Л. Методика навчання української мови у схемах, таблицях, коментарях: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 112 с.
48. Рускуліс Л. Ознайомлення із національно-культурною специфікою мовленнєвого етикету українців у процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми вчителями української мови (практичний аспект). *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура.* Хмельницький: ХГПА, 2012. Вип. 13. С. 336–341.
49. Рускуліс Л. Роль функціонально-стилістичного аспекту навчання мови в лінгводидактичній підготовці майбутнього вчителя-словесника. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки): зб. наук. праць.* Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. № 22 (209), листопад. Ч. 1. С. 66–71.
50. Рускуліс Л. Формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови: дослідно-експериментальна робота. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. проф. Тетяни Степанової.* Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. № 2 (61), травень. С. 228–232.
51. Рускуліс Л. Формування національно-мовної особистості майбутнього вчителя української мови (з урахуванням міжпредметних зв'язків). *Українознавчий альманах.* Київ, Мелітополь ПП Гапшенко В.О., 2012. Вип. 9. С. 328–331.

52. Рускуліс Л. Формування риторичних умінь майбутніх учителів української мови на заняттях із фахових дисциплін. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*: зб. наук. праць.. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. Вип. 1.39. С. 266–270.
53. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
54. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Черкаси, 2006. 555 с.
55. Спанатій Л. С. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія: навч. посіб. Миколаїв: Іліон, 2015. 372 с.
56. Стахів М. Український комунікативний етикет: навч.-метод. посіб. К.: Знання, 2008. 245 с.
57. Сучасна українська літературна мова: Лексикологія. Фонетика: підручник / А. К. Мойсієнко, О. В. Бас-Кононенко, В. В. Бондаренко та ін. К.: Знання, 2010. 270 с.
58. Сучасна українська літературна мова: підручник / за ред. А. П. Грищенка. 2-ге вид. перероб. і допов. К. : Вища шк., 1997. 493 с.
59. Сучасна українська літературна мова: підручник / за ред. М. Я. Плющ. 2-ге вид., перероб. і допов. К.: Вища шк., 2000. 430 с.
60. Сучасна українська мова: підручник / О. Д. Пономарев, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. К.: Либідь, 2008. 448 с.
61. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка: Практикум: навч. посіб. / за ред. М. М. Фащенко. К.: ВЦ «Академія», 2010. 176 с. (Серія «Альма-матер»).
62. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика. Орфоепія. Графіка і орфографія. Завдання і вправи: навч. посібник. К.: Вища шк., 1995. 51 с.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Обґрунтовано філософські й лінгвофілософські формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови: проблеми сутності та природи мови, гіпотези виникнення її й етапи становлення і розвитку, взаємозв'язки з реальним світом, особливості впливу мови на мислення і внутрішній світ людини, формування мовної картини світу сучасного індивіда, його ментальне сприйняття, базисом якого є національно-мовний і культурний досвід. На основі праць Ш. Баллі, В. фон Гумбольдта, Л. Вайсгербера, С. Карцевського, О. Потебні, А. Саше, Г. Сковороди, Ф. де Соссюра, Б. Уорфа, Н. Хомського та ін. продемонстровано взаємодію філософії мови з сучасною українською літературною мовою, історією української мови, українською діалектологією, загальним мовознавством, новітніми напрямками лінгвістики (етнолінгвістика, психолінгвістика, комп'ютерна лінгвістика, корпусна лінгвістика, когнітивна лінгвістика й лінгвоконцептологія, семіотика та ін.).

Вивчення наукових джерел, спостереження та власний досвід роботи переконали, що майбутні вчителі української мови повинні усвідомити мову як об'єкт філософських досліджень; осягнути питання розвою мови та її місце в суспільстві; встановити співвідношення між природною і штучною мовами; відношення мови і світу; особливості впливу мови на мислення та внутрішній світ людини, що закладає необхідні теоретичні підвалини для засвоєння мовознавчих дисциплін

2. Проаналізовані в дисертації різні погляди на поняття «компетентність» і «компетенція», ієрархію компетентностей у педагогіці й лінгводидактиці засвідчили прагнення вчених до теоретичних узагальнень, постійного наукового пошуку.

У дисертації наголошено, що студенти повинні орієнтуватися у вирі новітньої наукової мовознавчої теорії, аналізуючи й критично оцінюючи її;

повсякчас розвивати філологічне чуття; слідкувати за власним нормативним літературним мовленням і постійно вдосконалювати його; вести активні дослідницькі розвідки, підвищуючи свій професійний рівень, зреалізувати себе в майбутній фаховій діяльності, тобто сформуватися як компетентний фахівець. Компетентність майбутніх учителів української мови – це індивідуальний результат рівня засвоєння інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін, це набуті знання й педагогічний досвід, а також здатність використовувати їх у подальшій професійній діяльності; а компетенції – вимоги до знань й умінь студентів, визначені Державним стандартом вищої освіти, перелік теоретичних положень навчального предмета й вимоги до практичного застосування їх.

З'ясовано, що *лінгвістична компетентність* – це результат засвоєння наукових основ української мови як знакової системи й суспільного явища; володіння мовними вміннями й навичками з урахуванням тісного взаємозв'язку мовних рівнів; обізнаність з історією української літературної мови, української діалектології, теоретичними основами мовознавства, лінгвістичного аналізу тексту.

На наше переконання, базис лінгвістичної компетентності становлять ключові, спеціальнопредметні та предметні компетентності; лінгвістична компетентність є складником лінгводидактичної, органічною частиною професійної й ураховує особливості соціолінгвістичної, етнокультурознавчої, соціокультурної, комунікативно-прагматичної, стратегічної та інших компетентностей.

Лінгвістична компетентність є поняттям комплексним, яке репрезентовано фонетичною, лексикологічною, граматичною, правописною, стилістичною субкомпетентностями.

3. Визначені субкомпетентності поетапно формуються відповідно до лінійного, спіралевидного й концентричного принципів з урахуванням мовного (лінгвістичні основи фонетики, лексикології, граматики, орфографії, пунктуації, стилістики) й мовленнєво-комунікативного (практичні вміння й навички, закладені на основі знання теорії, удосконалені й поглиблені у процесі

навчання) компонентів; відповідають інформаційному обсягу мовознавчих курсів (практикум з української мови, сучасна українська літературна мова, вступ до мовознавства, українська діалектологія, культура мови, старослов'янська мова, історія української мови, історична граматики української мови, стилістика української мови, загальне мовознавство, лінгвістичний аналіз тексту).

Передбачені навчальними планами спеціальності мовознавчі дисципліни репрезентовано в чіткій структурі; вони перебувають у тісному взаємозв'язку, забезпечити який покликані викладачі на лекційних і практичних заняттях, плануючи самостійну роботу й навчально- й науково-дослідницьку діяльність.

4. Узагальнення досліджень у царині психології дало підстави з'ясувати межі студентського віку, проблеми адаптації до нових умов навчання й виховання, специфіку фахового становлення й усвідомлення професійної ідентичності. Ефективність формування лінгвістичної компетентності здобувача вищої освіти залежить від становлення його суб'єктності: формування Я-ідентичності, розвитку зовнішніх і внутрішніх мотивів навчання, професійних умінь і навичок, креативності, спеціальних здібностей – академічних, мовленнєво-комунікативних, національноцентричних, чуттєво-словесних, естетичних й регулятивно-когнітивних. Аргументовано необхідність урахування психічних чинників: свідомості, сприймання, мислення, пам'яті, уваги, уяви.

Сучасний студент перебуває в постійному пошуку нових мовних знань разом із розвитком самої мови, прагнучи до самовдосконалення й самореалізації у швидкозмінному суспільстві з метою стати затребуваним і конкурентоспроможним, оскільки чим яскравішою є мовна індивідуальність особистості, тим більш повно вона репрезентує мовний поступ суспільства. Це дає підстави говорити про формування мовної особистості майбутніх учителів української мови як освіченої особистості, яка має ґрунтовні знання з мовознавчих дисциплін, досконало володіє нормативним мовленням, виявляючи лінгвокреативність, глибоко поважає українську мову й має

переконливо сформовану українськомовну стійкість, національну мовну свідомість і гідність.

Одним із важливих завдань підготовки майбутніх учителів української мови є формування комунікативно-професійних умінь, до складу яких уналежнено лінгвокогнітивний, лінгвокомунікативний, лінгвоінтеграційний, лінгвофаховий компоненти.

Складником мовної особистості є психолінгвістична парадигма, в основі якої – теорія мовленнєвої діяльності, поняття про мовлення і його зв'язок із мисленням, розуміння сутності зовнішнього і внутрішнього мовлення, породження спілкування, зокрема професійно-педагогічного, що є найважливішим інструментом учителя; місце й роль комунікативної діяльності як основної для філолога.

5. Аналіз наукових джерел, результати формувального етапу експериментально-дослідного навчання підтверджують доцільність урахування компетентнісного, когнітивно-комунікативного, функційно-стилістичного, текстоцентричного підходів до навчання мови. Провідним визначено системно-інтеграційний, в основі якого системне вивчення мовознавчих курсів із опорою на засвоєння інформаційного обсягу дисциплін, де кожне лінгвістичне явище розглянуто цілісно й у чіткій ієрархії. За науково-методичну основу взято загальнодидактичні й лінгвістичні закономірності навчання й виокремлено специфічні: відповідність лінгвістичної освіти соціальним запитам; засвоєння мовного матеріалу в чіткій взаємозалежній і взаємообумовленій системі; вивчення всіх рівнів української мови та мовознавчих дисциплін із перспекцією на активну мовленнєву діяльність; оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів і форм навчання; урахування національно-когнітивного потенціалу української мови. Поряд з усталеними в педагогіці й лінгводидактиці принципами навчання запропоновано принципи взаємозв'язку у вивченні мовознавчих дисциплін; оперування лінгвістичною термінологією; компаративного аналізу мовних одиниць; системного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

З опертям на традиційні (метод бесіди, спостереження й аналіз мовних явищ і фактів, лінгвістичний експеримент, метод вправ, метод роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами, проблемний метод) й інноваційні (ділові (рольові, операційні) ігри, синанон-метод, метод кейсу, проектні технології) методи обґрунтовано необхідність упровадження специфічних контент-методів (контент-термін; контент-лінгвотеорія, контент-комунікація). Як переконливо продемонстрували результати дослідження, контент-методи ефективно сприяють засвоєнню мовознавчих дисциплін, оскільки усебічне опрацювання терміна, занурення в лінгвотеорію, вміння репрезентувати власну думку формує лінгвістичну компетентність студентів, готує їх до роботи в школі, активізує самостійну роботу та навчально- й науково-дослідницьку діяльність.

Вибір прийомів навчання зумовлений змістом теми й специфікою конкретної мовознавчої дисципліни відповідно до формування фонетичної, лексикологічної, граматичної, правописної, стилістичної компетентностей. Схарактеризовані специфічні прийоми навчання, які поєднуючись один з одним, входять як компоненти до окремих методів, виконуючи певне дидактичне завдання.

6. Досліджено форми навчання, репрезентовані аудиторними (лекція, семінар, практичне, лабораторне) й позааудиторними (самостійна робота, навчально- й науково-дослідницька діяльність, практична підготовка, дистанційне навчання), які здатні якісно спрямувати навчальний процес на формування лінгвістичної компетентності фахівця.

Методичну систему формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови зреалізовано за допомогою тематично-аналітичних, мовно-комунікативних, репродуктивно-творчих, когнітивно-діяльнісних вправ. Вони об'єднані в десять комплексів відповідно до нормативних мовознавчих дисциплін, визначених навчальним планом спеціальності, й у сукупності становлять систему вправ, яка враховує особливості фаху, інформаційний обсяг мовознавчих дисциплін, ґрунтується на внутрішньопредметних, міжпредметних

й системно-інтеграційних зв'язках навчальних курсів.

Визначено ефективність упровадження, інноваційних методів (ділові (рольові, операційні) ігри, синанон-метод, метод кейсу, метод проектів), що дало змогу активізувати освітній процес, сприяло глибокому засвоєнню інформаційного обсягу навчальних дисциплін, навчало моделювати навчальні ситуації, максимально наближені до реального життя, будувати й виголошувати власні висловлювання, доводити чи спростовувати їх, наводячи переконливі аргументи, вибудовувати проектну діяльність. У процесі такої комунікативної взаємодії студенти навчалися критично мислити, у них розвивалися вміння й навички формулювати власну думку, будувати висловлювання й виголошувати його, доводячи й аргументуючи власний погляд, а це забезпечувало їхню готовність до спілкування з учнями.

У дисертації обґрунтовано, що інтенсивне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у сучасну систему освіти є одним із магістральних напрямів входження її до європейського освітнього простору. Система запропонованих сучасним закладам вищої освіти інформаційно-комунікаційних технологій допомагає створити таке освітнє середовище, яке б оптимізувало процес навчання, сприяло його результативності, допомогло підвищити ефективність сприйняття інформації шляхом інтеграції мовознавчих предметів, забезпечило збільшення частки самостійної роботи, розвивало навчально- й науково-дослідницьку діяльність майбутніх учителів української мови.

Як підтвердили дослідження, важливим чинником формування лінгвістичної компетентності, який забезпечував якісну підготовку студентів, супроводжував аудиторні заняття, самостійну роботу, навчально- й науково-дослідницьку діяльність, практичну підготовку є інформаційно-комунікаційні технології (хмари тег, презентації, організація і проведення Інтернет-проектів, веб-квестів тощо). Система запропонованих й упроваджених інформаційно-комунікаційних технологій була спрямована на створення освітнього середовища, спрямованого оптимізувати процес навчання, що сприяло його результативності, допомагало підвищити ефективність сприйняття інформації

шляхом інтеграції мовознавчих предметів, забезпечувало збільшення частки самостійної роботи, розвивало навчально- й науково-дослідницьку діяльність майбутніх учителів української мови. Розроблені в дослідженні веб-квести сприяли організації самостійної роботи, що дозволило студенту добирати, опрацьовувати й аналізувати інтернет-матеріали; систематизувати інформацію шляхом вибудовування висновків й узагальнень; розробити систему доказів, підвищити комунікативну компетентність.

7. Розроблення експериментальної методики потребувало виявлення критеріїв (*теоретико-науковий, поняттєво-термінологічний, когнітивно-діяльнісний, інформаційно-креативний, мовленнєво-стратегічний, психологічний*) і показників, рівнів сформованості (високий, достатній, середній, низький) лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін, що уможливило організацію навчання й аналіз його перебігу.

8. Мета, завдання експериментально-дослідного навчання визначали етапи його проведення: *опорно-систематизувальний* (дисципліна «Практикум з української мови») основне завдання – повторення отриманих знань зі шкільного курсу української мови), *формульовано-інтегративний* (дисципліни «Вступ до мовознавства», «Сучасна українська літературна мова», «Українська діалектологія», «Культура мови», «Старослов'янська мова», «Історія української мови», «Історична граматики української мови», «Стилістика української мови») спрямований на формування фонетичної, лексикологічної, граматичної, правописної і стилістичної субкомпетентностей; *креативно-трансформаційний* (дисципліни «Лінгвістичний аналіз тесту», «Загальне мовознавство») сприяв узагальненню отриманих теоретичних знань і практичних навичок.

Перевіряння ефективності методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови здійснено відповідно до чотирьох аспектів: *теоретико-термінологічного; практично-діялісного; когнітивно-спрямованого; інноваційно-технологічного.*

Показники початку й завершального етапу експериментально-дослідного навчання засвідчили, що за рівних вихідних можливостей відсоткові показники в ЕГ значно покращилися порівняно з показниками в КГ: високий рівень продемонстрували 21,2 %, а достатній 45,6 %, у той час як у КГ відповідно 11,7 % і 33,4 %. Кількість студентів ЕГ, які виявили високий і достатній рівні, зросла на 20,7 % відповідно до показників, виявлених у студентів КГ. Кількість осіб ЕГ із середнім та низьким рівнями порівняно з констатувальним етапом експерименту зменшилася на 37,6 %, а осіб в КГ на 18,2 %.

Перевіряння статистичної значущості здійснено за допомогою критерію χ^2 Пірсона, проведені розрахунки якого уможливили прийняти гіпотезу про наявність істотних відмінностей між показниками КГ і ЕГ, що викликано застосованою методикою.

Проведені теоретичні узагальнення й експериментальні дослідження засвідчили правомірність концептуальних засад висунутої гіпотези й ефективність розв'язання завдань дослідження.

Викладені в дисертації положення не вичерпують усіх аспектів означеної проблеми, а спонукають до обговорення й обміну практичним досвідом. Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо в унормуванні понятійно-категоріального апарату мовознавчих дисциплін з урахуванням компаративного принципу (початкова школа – основна школа – старша школа – заклад вищої освіти), у поповненні запропонованої системи вправ із використанням регіональних і прецедентних текстів, укладанні електронного підручника з мовознавчих дисциплін на основі системно-інтеграційного підходу, а також в активному впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій.