



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

МОВНА ОСОБИСТІТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Острог
Видавництво Національного університету
«Острозька академія»
2021

УДК 81:378
ББК 81
М 74

*Надруковано за ухвалою вченої ради
Національного університету «Острозька академія»
(протокол № 11 від 29 квітня 2021 року)*

Рецензенти:

Омельчук Сергій Аркадійович, доктор педагогічних наук, професор, перший проректор Херсонського державного університету, заслужений діяч науки і техніки України;

Жуковський Василь Миколайович, доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської мови і літератури Національного університету «Острозька академія».

М 74 Мовна особистість в освітньому просторі: монографія / за заг. ред. І. Д. Пасічника; редкол. О. А. Вісич, Х. М. Карповець, З. В. Столяр. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. 270 с.

ISBN 978-617-8041-02-1

DOI 10.25264/978-617-8041-02-1

У монографії вміщено наукові розвідки лінгводидактів, мовознавців, літературознавців, у яких висвітлено актуальні питання професійної підготовки майбутніх філологів. Автори зосереджують увагу на специфіці формування мовної особистості в закладах різних рівнів, утіленні компетентнісної парадигми філологічної освіти, лексико-семантичних та граматичних особливостях української мови в сучасному науково-педагогічному дискурсі; досліджують комунікативний вимір функціонування української мови; аналізують моделі літературної комунікації в художньому тексті.

Філологам нинішнім і майбутнім, а також усім, кому не байдуже питання розвитку, функціонування та навчання державної мови.

**УДК 81:378
ББК 81**

Матеріали опубліковано в авторській редакції.

© Автори, 2021
© Національний університет
«Острозька академія», 2021

*Докторові педагогічних наук,
професору, академіку АНВШ України,
заслуженому працівнику освіти України
Хом'яку Іванові Миколайовичу,
невтомному Вчителеві,
мовнику з душею літератора
з нагоди славного ювілею*



ЗМІСТ

ОСТРОЗЬКА ТРАЄКТОРІЯ РУХУ (замість передслова)7

Розділ 1

Слово про Педагога, Науковця, Порадника, Наставника, Учителя...

ЖИТТЄПИС ЮВІЛЯРА	10
ІМ'Я У ВИДАННЯХ (публікації про І. М. Хом'яка)	19
БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ПОКАЖЧИК НАУКОВИХ, НАУКОВО- МЕТОДИЧНИХ І ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ПРАЦЬ ДОКТОРА ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК, ПРОФЕСОРА ХОМ'ЯКА ІВАНА МИКОЛАЙОВИЧА за 1984–2020 рр.	21
СВЯТКОВО-СПОГАДНЕ: СПОГАДИ, ВІТАННЯ Й ПОБАЖАННЯ З НАГОДИ СЛАВНОГО ЮВІЛЕЮ	44

Розділ 2

Професійна підготовка майбутнього філолога: лінгводидактичний, мовознавчий та літературознавчий аспекти

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВИМІР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Голуб Н. Б.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ (*бар'єри і механізми впровадження*)66

Горошкіна О. М.

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ:
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВИМІР

Кучеренко І. А., Мамчур Л. І.

КЛЮЧОВІ ПРІРИТЕТИ СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ87



Нікітіна А. В. ПРОСОДИКА ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ- СЛОВЕСНИКІВ	98
Антончук О. М. РОЛЬ СЛОВНИКІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА	110
Вітюк В. В. ПРОФЕСІОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	118
Деркач Л. М. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА	128
Дружененко Р. С. ПЕРСПЕКТИВИ ЗАЛУЧЕННЯ ІНТЕРНЕТНОГО ДИСКУРСУ В ПРОГРАМУ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ	135
Карповець Х. М. ПРАВОПИСНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ: АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЇ	143
Костолович Т. В., Шевчук Т. Б. ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ДЕТЕРМІНАНТ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ	150
Скрипник Н. І. ЗМІСТ КОНСТРУКТУ «КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ЛІНГВОДИДАКТИЦІ	158
ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ Й МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ	
Пентиліук М. І. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	171



Груба Т. Л. МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ: ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ	184
Вісич О. А. НОВА ВІХА В ІСТОРІЇ ВИДАНЬ ПОВНОГО ЗІБРАННЯ ТВОРІВ ЛЕСІ УКРАЇНКИ	197
Дроздова І. П. МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВНИХ ЗНАНЬ І МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ ТА ОРФОГРАФІЧНО ПРАВИЛЬНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ	201
Кучерук О. А. ЛІНГВОМЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	213
Златів Л. М. ПРОБЛЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ	223
Максимчук В. В. MOODLE ЯК ЗАСІБ АВТОМАТИЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ МОРФОЛОГІЙНОГО РОЗБОРУ	232
Столяр З. В. СПІЛКУВАЛЬНИЙ ЕТИКЕТ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО МІКРОКЛІМАТУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	243
Шульжук Н. В. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	252
Рабчук І. Ю. АКСІОЛОГІЧНА ФУНКЦІЯ АПОЗИТИВНОЇ СИНТАКСЕМИ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ	263
ПІСЛЯСЛОВО	267



ОСТРОЗЬКА ТРАЄКТОРІЯ РУХУ (замість передслова)

Великий світ навколо нас циклічно впорядкований: після ночі настає світанок, на зміну зимі приходить весна, а календарний рік назбирує часу на Касіянів 29-лютневий день, щоб наздогнати рік природний. Маленькі світи кожної людини теж мають свої орбіти, рух по яких творить логіку життя й смисли нашого існування. Травневе сонце сьогодні зупиняється в особливій ювілейній точці маршруту Івана Миколайовича Хом'яка, з якої будемо споглядати острозьку траєкторію життєвого руху іменинника.

В Острозькій академії, певно, немає людини, яка б не бачила красивого, статного, гарно вбраного чоловіка, який, незмінно несучи в руці портфель, спокійною, але дуже чіткою інтелігентною ходою крокує до входних дверей університету. Той самий чоловік, знявши верхній одяг і чепурно розклавши конспекти й письмове приладдя, виходить у коридор і дивиться у вікно. Ніхто не знає, про що він думає, що пригадає чи планує. Усі знають інше: це Іван Миколайович Хом'як чекає на дзвінок – сигнал того, що в студентській аудиторії стихають розмови, втихомирюються емоції і розпочинається навчання. В Івана Миколайовича заняття розплановане до хвилини, усе має свій порядок і час, тому освітній процес нагадує роботу годинникового механізму, а дзвінок на перерву означає межу, за якою знову вирує океан студентських буднів – без жодних доповнень і висновків.

Опісля Іван Миколайович дбайливо збирає свої речі й іде на кафедру української мови і літератури. Уперше він, як професор і доктор педагогічних наук, прийшов сюди 2006 року на тодішню кафедру української мови, очоливши яку 2010-го, ніс, як Атлант, десять років. За час роботи було здійснено десят-



ки організаційно-методичних та управлінських перетворень: реорганізація кафедри, зміни навчальних планів, освітніх програм і кадрового складу, розподіл обов'язків і перерозподіл доручень.

Острозька академія дала змогу реалізувати безліч наукових ідей, які втілювалися в доповідях та авторських публікаціях, у кількарічній організації Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення», у роботі студентської науково-дослідної студії дидактичної лінгвістики, у науковій школі «Сучасні технології вивчення української мови у вищій і загальноосвітній школах». Як член спеціалізованих учених рад Іван Миколайович допоміг вийти у світ молодим кандидатам і докторам наук, рецензуючи численні автореферати й пишучи відгуки на дисертації, а як науковий керівник супроводжував своїх вихованців, по-вчительськи їх навчаючи і по-батьківськи за них хвилюючись. Упродовж років Іван Миколайович очолює навчально-методичну раду університету, скеровуючи в правильне русло методичний супровід освітнього процесу в Острозькій академії.

Шановний Іване Миколайовичу! Саме сьогодні, у ювілейний день народження, ми вдячно згадуємо Ваші життєві дороги й професійні досягнення і бажаємо по-юнацьки – беззастережно та з великим ентузіазмом – задумати на майбутнє. Хай благодатний дощ Вашого творчого натхнення поливає поля української педагогіки, на яких квітватимуть нові лінгводидактичні здобутки. Зичимо міцного здоров'я, всеосяжної радості, щасливого довголіття й рясних Божих щедрот! Хай серце наповнюється добром і гармонією, а доля хай буде прихильною на всіх життєвих дорогах і тішить багатим урожаєм поваги, вдячності й підтримки від оточення!

*Колектив кафедри української мови і літератури
Національного університету «Острозька академія»*



Розділ 1



*Слово про Педагога,
Науковця, Порадника,
Наставника, Учителя...*

ЖИТТЄПИС ЮВІЛЯРА



Хом'як Іван Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, академік АНВШ України, відомий український лінгводидакт, заслужений працівник освіти України, у полі зору зацікавлень якого теорія і методика навчання української мови в загальноосвітній і вищій школах, передусім орфографії, культура усного й писемного мовлення, технології навчання правописного матеріалу.

Іван Миколайович народився 8 травня 1951 р. у м. Коспаші в шахтарській родині; закінчив Нововолинську ЗОШ № 3. Згодом успішно склав екзамени до Рівненського державного педагогічного інституту і став студентом українського відділення філологічного факультету. У студентські роки І. М. Хом'якові вдавалося виртуозно поєднувати навчання, громадську діяльність, художню самодіяльність, адже він був учасником театру, танцювального колективу, ведучим програм, а головне – одним із найуспішніших студентів групи.

Після закінчення інституту 1972 року почав працювати вчителем української мови і літератури ЗОШ № 17 м. Рівного, а згодом – ЗОШ № 22. Роки вчителювання Іван Миколайович згадує з особливим трепетом, адже вже тоді мав



5-В клас ЗНЗ № 22 м. Рівного



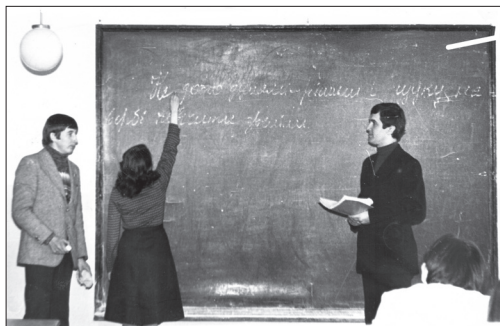
змогу здобути перший досвід роботи класним керівником, а також усвідомити, що викладає найголовніші предмети в загальноосвітній школі – українську мову і літературу, а діти віддячували за науку відвертістю, щирістю і теплим словом.

Успішного педагога, молодого фахівця, який виявляє нахил до наукової діяльності й новаторства в освіті, запрошують у місцевий педінститут, у якому він здобув освіту. І вже з

1977 р. Іван Миколайович – викладач Рівненського державного педінституту (нині – Рівненський державний гуманітарний університет). Саме тут І. М. Хом'як пройшов усі щаблі професійного зростання, починаючи з асистента, викладача, старшого викладача, захистив дисертацію, отримав звання доцента, згодом став доктором педагогічних наук, професором.

До своїх наукових висот Іван Миколайович Хом'як прямував під наставництвом і з напутнім словом відомих філологів (М. Івченка, П. Лещенка, Л. Бондаренко та ін.). Упродовж 1986–1989 рр. навчався в аспірантурі при НДІ педагогіки НАН України, а вже 1989 року успішно захистив кандидатську дисертацію.

Науковий керівник О. М. Біляєв, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, запропонував Іванові Миколайовичу піти в докторантуру. Прислухавшись до мудрої поради й відчуваючи внутрішню потребу розвивати українську лінгводидактику, з 1994 по 1997 рр. І. М. Хом'як навчався в докторантурі при Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова. 2002 року блискуче захис-



Заняття з дисципліни «Практикум з української мови», 1980 р., РДГУ



тив докторську дисертацію на тему «Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі».



На занятті лінгводидактичної студії



*Випуск у лінгводидактичній студії
РДГУ, 1991 р.*

Тривалий час Іван Миколайович керував новоствореною кафедрою методики викладання і культури української мови РДГУ, започаткував наукову школу «Сучасні технології вивчення української мови у вищій і загальноосвітній школах», вихованці якої успішно працюють і захищають дисертаційні роботи, близько 20 років керував науково-дослідною студією дидактичної лінгвістики.

Прагнучи долати нові професійні вершини й ділитися багатолітнім педагогічним досвідом, з 2006 року І. М. Хом'як переїздить до славетного своєю давньою та унікальною історією Острога на Рівненщині і працює професором кафедри

української філології відродженого осередку наукового життя України – Острозької академії, а згодом очолює кафедру української мови і літератури Національного університету «Острозька академія», якою успішно завідує більше 10 років. У ці роки Іван Миколайович разом зі співробітниками кафедри започаткував науково-практичну конференцію «Актуальні



проблеми культури української мови і мовлення», яка з регіональної вже за рік стала всеукраїнською і щороку збирала провідних науковців з усієї України в Острозі.



І. М. Хом'як – автор понад 200 наукових і науково-популярних праць, зокрема монографії «Наукові основи навчання орфографії в середній школі», названої в числі «найважливіших публікацій провідних учених-методистів та філологів України» (О. М. Біляєв. *Методика мови як наука. Дивослово*. 2002. №11), співавтор монографій у закордонних виданнях англійською мовою, як-от: *Innovative education of students-philologists of the humanitarian-pedagogical college. Education pedagogy: problems and prospects for development in the context of reform*. Editors: Slawomir Sliwa, Olga Tsybulko. *Monograph*. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, Poland, 2020. §4.7. С. 336–344; Text as a way of professionally oriented speech competence of humanities and pedagogical college students. *Scientific developments of European countries in the area of philological researches: Collective monograph. Part 2. Wloclawek*,



Poland, 2020. С.488–504, навчально-методичних посібників, серед яких «Технологія експериментально-дослідного навчання орфографії української мови» (Рівне, 2005), «Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови» (Остріг, 2011), «Опорний матеріал із методики викладання української мови» (Остріг, 2019). У своїх наукових розвідках, науково-популярних статтях І. М. Хом'як часто порушує питання функціонування державної мови в засобах масової інформації, культури мовлення носіїв мови, дбає про формування й підвищення рівня культури мовлення не лише здобувачів освіти, педагогів, а й носіїв української мови назагал.

Професор І. М. Хом'як – знаний в Україні науковець. Він часто виступає на всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференціях, бере участь у роботі тематичних круглих столів, вебінарів, а також є рецензентом, експертом, опонентом на захистах кандидатських і докторських дисертацій із теорії і методики навчання української мови. Він також член спеціалізованих учених рад із захисту кандидатських і



*К. Ф. Шульжук, М. Я. Плющ,
І. М. Хом'як, 2009 р.*



*І. М. Хом'як,
М. І. Пентиліук, 2007 р.*

докторських дисертацій у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського, Націо-



нальному університеті «Острозька академія». Тривалий час був членом спеціалізованої ради із захисту дисертацій в Інституті педагогіки НАПН України (аж до припинення її діяльності 2015 р.).

Під керівництвом Івана Миколайовича захищено дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата й доктора педагогічних наук, у яких висвітлено актуальні питання навчання української мови в закладах середньої та вищої світи, формування компетентностей школярів і студентів тощо. Про період роботи над кандидатськими й докторськими дисертаціями всі здобувачі відгукуються як про час пошуків під пильним наставництвом керівника, який завжди не лише дбає про глибину й високий рівень нау-



*М. С. Вашуленко, В. В. Вітюк,
І. М. Хом'як після захисту
В. В. Вітюк в ІП НАПН України,
2011 р.*

ковості розкриття порушених проблем, актуальність обраної тематики в царині лінгводидактики, а передусім підтримує дисертантів і по-батьківськи радить, скеровує на оптимально правильний шлях і завжди по-особливому вболіває.

У професійному досвіді Івана Миколайовича Хом'яка – членство в редколегіях науково-методичних журналів «Українська мова і література в школі», «Українська мова і література в школах України», «Нова педагогічна думка» тощо; науковець часто ділиться своїми думками й результатами розвідок на сторінках фахових видань.

Іван Миколайович – активний учасник філологічної секції Наукового товариства імені Оглоблина; його вихованці є переможцями Міжнародного конкурсу з української мови імені П. Яцика, Міжнародного конкурсу з української мови і літе-



ратури імені Тараса Шевченка, всеукраїнських студентських олімпіад з української мови, всеукраїнських студентських конкурсів творчих робіт тощо. Він бере участь у програмі круглого столу «Теорія і практика функціонування української мови на Рівненщині. Проблеми і перспективи», активно пропагує наукові основи комунікативної культури в засобах масової інформації. Тривалий час вів популярну серед мешканців Рівненщини і прилеглих до неї областей радіопрограму «У дзеркалі слова».

Наукові пошуки Івана Миколайовича тривалий час були зосереджені на орфографії української мови, нині професор І. М. Хом'як викладає навчальні дисципліни, у яких зі студентами обговорює актуальні питання синтаксису української мови, культури мови і мовлення, стилістики, методики викладання української мови в закладах середньої та вищої освіти.

Іван Миколайович не обмежується лише викладацькою і науковою діяльністю: він постійний гість теле- й радіопрограм Рівненської обласної телерадіокомпанії; під час ефірів ділиться досвідом вивчення питання культури української мови і мовлення, функціонування державної мови в різних сферах життя українців, активно спілкується й відповідає на запитання слухачів.

Професор І. М. Хом'як уже багато років поспіль очолює навчально-методичну раду Національного університету «Острозька академія», скрупульозно вивчає якість матеріалів, поданих до друку, зокрема й щодо дотримання чинних норм української літературної мови в підручниках, посібниках, методичних порадах тощо. Професор приділяє особливу увагу цьому питанню, щоб до рук здобувачів освіти потрапляли лише якісні матеріали, а студенти всіх факультетів мали змогу формуватися як компетентні фахівці і як мовні особистості лише на найкращих зразках продуктів науково-педагогічної діяльності співробітників університету.

Іван Миколайович – щасливий батько й дідусь, адже онуки охоче пізнають глибини рідної мови, а багаторічну справу



на ниві педагогіки продовжують члени його родини, зокрема дочка Луценко Оксана Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри стилістики та мовної комунікації Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, зять Луценко Євген Олександрович, кандидат фізико-математичних наук, а також друга дочка-невістка Хом'як Ольга Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука; надійною опорою родини є син Хом'як Віталій Іванович, радник фінансової установи, а берегинею родинного вогнища – Хом'як Валентина Степанівна, донедавна головний спеціаліст Рівненського обласного управління освіти, працівник апарату Рівненської ОДА.

Іван Миколайович завжди заохочує студентські ініціативи не лише в наукових пошуках, освітніх мандрівках, а й художній самодіяльності. Доказом цього є участь І. М. Хом'яка в університетському конкурсі «Танці з викладачами», під час якого Іван Миколайович і його партнерка стали улюбленцями глядачів, а їхній неймовірно емоційний танець танго з подивом і захопленням обговорюють у стінах університету.



Упродовж десятиліть Іван Миколайович – незмінний лектор у Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. Саме завдяки співпраці з І. М. Хом'яком учителі закладів середньої освіти Рівненщини мають змогу підвищувати кваліфікацію, удосконалювати свою





Луганськ, 2010 р.

педагогічну майстерність, покращувати рівень володіння словом. Вагома частина вчителів-словесників – це колишні вихованці Івана Миколайовича, адже нині важко знайти школу, у якій би не викладали студенти професора.

І. М. Хом'як – непересічна особистість, науковець і педагог, якого за розвиток вищої освіти нагородили численними почесними грамотами Рівненської облдержадміністрації, МОН України, нагрудними знаками «Відмінник освіти України» та «Петро Могила»; він удостоєний почесного звання «Заслужений працівник освіти України».

Свого часу Г. Сковорода сказав, що справжній учитель той, хто живе так, як навчає. Іван Миколайович так і живе, свято вірячи, що доля української мови залежить від кожного з нас, що мовне виховання – визначальний складник сучасної освіти, а мова – основний атрибут державності. Ювіляр часто повторює, що в мові не потрібно шукати нюансів, просто потрібно знати мову, любити її і шанувати. Він щоденно докладає титанічних зусиль, аби формувати мовленнєву ауру школярів, студентів, педагогів, наших співвітчизників. Дбає, щоб кожен громадянин України вільно володів рідним словом, повсякчас удосконалював мовленнєву майстерність, починаючи із себе, своєї сім'ї, що є визначальним чинником у процесі формування національно свідомої дитини – мовної особистості.



ІМ'Я У ВИДАННЯХ (публікації про І. М. Хом'яка)

1. Яремчук Світлана. Спасибі. *Зірка*. 1976. №39 (за 1 жовтня).
2. Бочкаренко Галина. Перш ніж зайти до класу. *Радянська освіта*. 1981. № 58 (за 22 липня).
3. Стахнюк Катерина. Озброїтись силою знань. *Червоний прапор*. 1985 (за 26 січня).
4. Рожко Станіслав. Квітни ж, мово моя солов'їна. *Зміна*. 1991 (за 18 травня).
5. Покотило Любомир. Мовна студія. *Волинь*. 1993 (за 19 березня).
6. Покотило Любомир. Методична студія – «кузня» українського слова. *Сім днів*. 1994 (за 20–26 вересня).
7. Кидрук Іван. Точка опори – наука. *Вісті Рівненщини*. 2002. № 32 (за 17 квітня).
8. Соболевська Ольга. З життя РДГУ. *Пульс*. 2004. № 22 (за 27 травня).
9. Сад Вікторія, Вертелецька Ольга. Викладач має бути вимогливим. *Фоліант*. 2006. № 5 (за 27 листопада).
10. Павлик Рариса. Словник сленгу складено. *Експрес*, 2007. № 189 (за 21 грудня).
11. Словник-довідник з української лінгводидактики / За ред. М.І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2003. С. 14.
12. Кочан І., Захлюпана Н. Українські лінгводидакти крізь призму часу : Словник-довідник. Львів ПАІС, 2009. С. 151–152.
13. Монографія : Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Рівненська область / Ред. рада вид.: В. Г. Кремень (гол.) та ін., Редкол.: Р. М. Постолювський (гол.) та ін. Київ : Знання України, 2010. С. 76.



14. Академія наук вищої освіти України: Довідник / Редкол.: М. І. Дробноход. Київ, 2010. С. 281.
15. Кочан І., Захлюпана Н. Українська лінгводидактика в іменах: Словник-довідник. Львів: ЛНУ ім. І.Франка, 2011. С. 201–202.
16. Столяр З.В. Путівник на шляху професійного становлення й удосконалення. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 7. С. 63–64.
17. Глушук А. Посібник, що навчає грамотності. *Дивослово*. 2012. № 8. С. 60–62.
18. Словник-довідник з української лінгводидактики / За ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. С. 307–308.
19. Видатні особистості з українського мовознавства. Хрестоматія / за заг. ред. М. Навальної; укл. Т. Левченко, Т. Чубань. Переяслав-Хмельницький : Вид-во КСВ. 2016. 172 с. (С. 156–158).
20. Чіхрай Т. Мовник із душею літератора. *Життя і слово : газета Острозької районної державної адміністрації*. 2016. № 79/80/1 жовт./ С. 6.
21. Коваль Наталія. Тема номера: Грамотне усне мовлення – вправне письмо (інтерв'ю). *Українська мова та література: газета для вчителів української мови та літератури*. 2020. № 1. С. 24–29.



**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ПОКАЖЧИК
НАУКОВИХ, НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ
І ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ПРАЦЬ
ДОКТОРА ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК, ПРОФЕСОРА
ХОМ'ЯКА ІВАНА МИКОЛАЙОВИЧА
за 1984–2020 рр.**

1984

1. Хом'як І. М. У ритмі життя. *Радянська освіта*. 1984. № 41. С. 2.

1985

2. Хом'як І. М. Актуальні питання удосконалення сучасного уроку української мови : методичні рекомендації. Рівне, 1985. 25 с.

3. Хом'як І. М. Активізація пізнавальної діяльності учнів при вивченні правопису слів іншомовного походження. *Українська мова і література в школі*. 1985. № 4. С. 47–52.

4. Хом'як І. М. Стверджувати роботою. *Червоний прапор*. 1985. № 219. С. 3.

5. Хом'як І. М. Навчаючи – виховувати. *Радянська освіта*. 1985. № 22. С. 3.

1987

6. Хом'як І. М. Формування орфографічних умінь і навичок на уроці з єдиною темою висловлювання. *Літературний процес на Україні 20-30-х років і творчість В. Поліщука* : тези доповідей і повідомлень республіканських літературних читань. Рівне, 1987. С. 123–124.

7. Хомяк И. Н. Использование средств массовой информации в работе над повышением орфографической грамотности школьников. *Формы и методы использования средств массовой информации в работе школы* : тезисы докладов и сообще-



ний межвузовской научно-практической конференции. Ровно, 1987. С. 174–175.

1988

8. Хом'як І. М. Забезпечення орфографічної грамотності учнів – важливе завдання школи. *Українська мова і література в школі*. 1988. № 2. С. 47–52.

9. Хом'як І. М. Формування у школярів 5-6 класів умінь розпізнавати словотворчі орфограми. *Українська мова і література в школі*. 1988. № 11. С. 48–51.

1989

10. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії і словотвору : методичний лист. К. : Радянська школа, 1989. 32 с.

11. Хомяк И. Н. Связь в обучении орфографии и словообразования на уроках украинского языка в 5-6 классах : автореферат диссертации ... канд. пед. наук. К., 1989. 24 с.

12. Хомяк И. Н. Связь в обучении орфографии и словообразования на уроках украинского языка в 5-6 классах : диссертация ... канд. пед. наук. К., 1989. 197 с.

1990

13. Хом'як І. М. Формування орфографічної грамотності – важливий етап у підготовці вчителя-словесника. *Формування і становлення сучасного вчителя* : тези доповідей науково-практичної конференції. Част. 2. Рівне, 1990. С. 51.

14. Хом'як І. М. Рольова гра як ефективний засіб підготовки студентів до навчальної роботи в школі. *Актуальні питання вивчення у вузі курсу методики викладання мови і літератури в школі* : тези доповідей республіканської науково-практичної конференції. Ніжин, 1990. С. 36–37.

15. Хомяк И. Н. Воспитание учащихся в духе мира на уроках украинского языка. *Воспитание учащейся молодежи в духе мира и новое политическое мышление* : материалы международной научной конференции. Ровно, 1990. С. 174–175.

16. Хом'як І. М. Умови формування в учнів орфографічних умінь і навичок. *Історичні аспекти розвитку освіти на Україні*



і становлення творчої особистості вчителя : тези доповідей науково-практичної конференції, присвяченої 80-річчю проф., докт. пед. наук Мітюрова Б. Н. Рівне, 1990. С. 140.

17. Хом'як І. М. Формування орфографічних навичок у учнів 6-7 класів у процесі вивчення словотвору. *Методика викладання української мови і літератури* : республіканський науково-методичний збірник. К. : Рад. школа, 1990. С. 92–96.

1991

18. Хом'як І. М. Використання як дидактичного матеріалу висловлювань про українську мову. *Використання спадщини повернутих і забутих діячів науки та культури в навчальному процесі педагогічного вузу та школи* : тези республіканської міжвузівської науково-практичної конференції. Рівне, 1991. С. 80.

1994

19. Хом'як І. М. Оптимальний вибір методів і прийомів вивчення орфографії. *Актуальні проблеми сучасної філології* : філологічні студії. Рівне, 1994. С. 95–103.

20. Хом'як І. М. Дотримання правописних норм – важлива умова професіоналізму. *Українська періодика: історія і сучасність* : доповіді та повідомлення II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Львів – Житомир, 1994. С. 96–97.

1995

21. Хом'як І. М. Реалізація виховного потенціалу на уроках вивчення орфографії. *Педагогіка єдиного і цілісного миру* : науково-методичний збірник праць учасників Міжнародної науково-практ. конференції. Рівне, 1995. С. 180–181.

22. Хом'як І. М. Дидактичні принципи навчання орфографії. *Актуальні проблеми вищої педагогічної і загальноосвітньої школи* : збірник матеріалів міжвузівської науково-практичної конференції. Рівне, 1995. С. 80–83.

23. Хом'як І. М. Вплив мовного середовища на грамотність учнів. *Традиції виховання у світовій народній педагогіці* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ – Рівне, 1995. Част. II. С. 99–102.



24. Хом'як І. М. Проблема формування орфографічних навичок в учнів середньої школи. *Дивослово*. 1995. № 7. С. 20–23.

25. Хом'як І. М. Принципи орфографії та їх роль у становленні української державної мови. *Б. Хмельницький – славний син і видатний гетьман України* : матеріали доповідей і повідомлень Рівненської міжрегіональної науково-практичної конференції. Рівне, 1995. С. 118–121.

26. Хом'як І. М. Використання алгоритмів у процесі навчання орфографії. *Актуальні проблеми впровадження нових педагогічних технологій та інновацій у навчальний процес сучасної школи* : матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. Рівне, 1995. С. 125–127.

27. Хом'як І. М. Методика опосередкованого формування у студентів орфографічних умінь і навичок. *Актуальні проблеми вивчення теоретико-літературних і мовознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне, 1995. С. 78–80.

28. Хом'як І. М. Секрети учнівської грамотності. *Дивослово*. 1995. № 12. С. 31–35.

29. Хом'як І. М. Передумови підвищення орфографічної грамотності учнів. *Актуальні проблеми сучасної філології* : наукові записки Рівненського педагогічного інституту. Філологічні студії. Рівне, 1995. Т. 2. С. 146–160.

1996

30. Хом'як І. М. Соціальний характер проблеми учнівської грамотності. *Рідна школа*. 1996. № 3. С. 53–55.

31. Хом'як І. М. Щоб вільно володіти мовою. *Нова педагогічна думка*. 1996. № 2. С. 47–49.

32. Хом'як І. М. Грамотність учня – результат майстерності вчителя. *Дивослово*. 1996. № 9. С. 35–39.

33. Хом'як І. М. Словникова робота на уроках вивчення орфографії. *Українська письменницька мемуаристика та її використання у вузі і школі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне, 1996. С. 49–51.



34. Хом'як І. М. Базові поняття орфографії. *Сучасна філологія: проблеми, пошуки, знахідки* : збірник наукових праць. Рівне, 1996. Випуск IV. С. 39–43.

35. Хом'як І. М. Слово і письмо. *Освіта України*. 1996. № 17. С. 5.

36. Хом'як І. М. Лінгвістичні змагання. *Нова педагогічна думка*. 1996. № 4. С. 46–48.

37. Хом'як І. М. Два нестандартних уроки з мови. *Дивослово*. 1997. № 1. С. 40–44.

38. Хом'як І. М. Роль мовленнєвої культури у процесі становлення учнівської грамотності. *Формування національної самосвідомості студентів ВНЗ та учнів загальноосвітніх шкіл* : збірник наукових праць. Кривий Ріг, 1996. Част. I. С. 92–97.

1997

39. Хом'як І. М. Середовище і формування учнівської грамотності. *Рідна школа*. 1997. № 5. С. 53–56.

40. Хом'як І. М. Навчання орфографії в умовах інтерференційних впливів. *Дивослово*. 1997. № 7. С. 52–56.

41. Хом'як І. М. На шляху до виховання грамотних учнів. *Нова педагогічна думка*. 1997. № 2. С. 54–55.

42. Хом'як І. М. Порівняльний прийом у системі навчання орфографії. *Дивослово*. 1997. № 11. С. 29–33.

43. Хом'як І. М. ...І орфографічна грамотність. *Рідна школа*. 1997. № 11. С. 30–32.

44. Хом'як І. М. Єдність усного і писемного мовлення. *Нова педагогічна думка*. 1997. № 4. С. 36–37.

1998

45. Хом'як І. М. Основа формування в учнів орфографічних навичок. *Нова педагогічна думка*. 1998. № 1. С. 95–99.

46. Хом'як І. М. Система навчання орфографії в інтерферованому мовленнєвому середовищі. *Дидактична система К. Д. Ушинського в сучасній загальноосвітній школі* : наукові записки Рівненського педінституту. Рівне, 1998. Випуск 4. С. 162–166.



47. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі : монографія. Рівне : Волинські обереги, 1998. 228 с.

48. Хом'як І. М. Вибір способів і характеру навчання правопису. *Нова педагогічна думка*. 1998. № 3. С. 37–41.

1999

49. Хом'як І. М. Навчання орфографії в загальноосвітній школі. *Актуальні проблеми сучасної філології* : мовознавчі студії. Рівне, 1999. Випуск 7. С. 46–51.

50. Хом'як І. М. Алгоритмування навчального матеріалу з орфографії. *Дивослово*. 1999. № 5. С. 18–22.

51. Хом'як І. М. Навчання орфографії в сучасних умовах. *Українська мова і література в школі*. 1999. № 2. С. 4–6.

52. Хом'як І. М. Навчання орфографії в сучасних умовах (продовження). *Українська мова і література в школі*. 1999. № 3. С. 12–15.

53. Хом'як І. М. Писемний вид мовленнєвої діяльності. *Наука і освіта*. 1999. № 3-4. С. 112–114.

2000

54. Хом'як І. М. Визначення орфограми у писемному мовленні. *Дивослово*. 2000. № 2. С. 29–31.

55. Хом'як І. М. Організаційні форми навчання орфографії. *Шляхи підвищення ефективності викладання української мови та літератури* : збірник матеріалів Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної конференції. К. : Знання, 2000. С. 109–113.

56. Хом'як І. М. Зв'язок у навчанні орфографії з фонетикою й орфоепією. *Актуальні проблеми сучасної філології* : мовознавчі студії. Рівне : РДГУ, 2000. Випуск 8. С. 42–48.

57. Хом'як І. М. Навчання орфографії на фонетико-орфоепічній основі. *Нова педагогічна думка*. 2000. № 1. С. 53–60.

58. Хом'як І. М. Практика навчання орфографії в загальноосвітній школі. *Українська мова і література в школі*. 2000. № 4. С. 14–17.

59. Хом'як І. М. Взаємодія літературної мови і діалектів. *Дивослово*. 2000. № 10. С. 12–14.



2001

60. Хом'як І. М. Навчаймо орфографії у зв'язку з фонетикою та орфоепією. *Урок української*. 2001. № 1. С. 34–36.

61. Хом'як І. М. Шляхи підвищення ефективності навчання орфографії. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : збірник наукових праць. Рівне : РДГУ, 2000. Випуск 12. Част. II. С. 120–122.

62. Хом'як І. М. Вивчення орфографії на морфологічній основі. *Українська мова і література в школі*. 2001. № 3. С. 7–11.

63. Хом'як І. М. Вивчення орфографії у зв'язку із синтаксисом. *Нова педагогічна думка*. 2000. № 3-4. С. 68–71.

64. Юрченко О., Хом'як І. «Ну що б, здавалося, слова ...». *Панорама*. 2001. № 5. С. 6.

65. Хом'як І. М. Вивчення орфографії на словотвірній основі. *Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії* : збірник наукових праць РДГУ. Рівне : РДГУ, 2001. Випуск 9. С. 106–115.

2002

66. Хом'як І. М. Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі : автореферат дис. ... доктора пед. наук. К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2002. 33 с.

67. Хом'як І. М. Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі : дис. ... доктора пед. наук 13.00.02. К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2002. 412 с.

68. Хом'як І. М. Навчання орфографії на синтаксичній основі. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі* : збірник наукових праць. Рівне : Волинські обереги, 2002. С. 160–162.

69. Хом'як І. М. Вивчення лексики у поєднанні з орфографією. *Дивослово*. 2002. № 6. С. 20–24.

70. Хом'як І. М. Нове видання. *Українська мова і література в школі*. 2002. № 5. С. 79.



71. Хом'як І. М. Навчання орфографії у зв'язку зі словотвором. *Урок української*. 2002. № 7. С. 38–42.

72. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії та граматики. *Урок української*. 2002. № 9. С. 38–41.

73. Хом'як І. М. Дослідне навчання орфографії, його характеристика і перспективи. *Українська мова і література в школі*. 2002. № 7. С. 35–38.

74. Хом'як І. М. Вивчення орфографії у зв'язку з розвитком мовлення. *Нова педагогічна думка*. 2002. № 1-2. С. 24–30.

75. Хом'як І. М. Концептуальні засади навчання орфографії в основній школі. *Модернізація змісту, форм і методів шкільної мовної освіти* : збірник матеріалів *Всеукраїнського науково-методичного семінару*. Рівне : Міжнародний університет «РЕГІ» ім. акад. С. Дем'янчука, 2002. С. 8–10.

76. Хом'як І. М. Питання методики орфографії в підручниках з української мови. *Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії* : збірник наукових праць. Рівне : РДГУ, 2002. Випуск 10. С. 167–173.

2003

77. Хом'як І. М. Питання орфографії у програмах із рідної мови. *Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії* : збірник наукових праць. Рівне : РДГУ, 2003. Випуск 11. С. 128–132.

78. Хом'як І. М. З історії досліджень методики навчання української орфографії. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 1. С. 55–59.

79. Хом'як І. М. Взаємозалежність форм мовлення. *Система і структура східнослов'янських мов* : збірник наукових праць. К. : Знання України, 2003. С. 318–320.

80. Хом'як І. М. У пошуках таїни слова. *Дивослово*. 2003. № 5. С. 65–67.

81. Хом'як І. М. Характер орфографічних помилок у творчих роботах учнів загальноосвітніх шкіл. *Нова педагогічна думка*. 2003. № 1-2. С. 77–78.



82. Хом'як І. М. Опорний матеріал зі шкільного курсу української мови і методики викладання : *методичний посібник для студентів факультету української філології*. Рівне : РДГУ, 2003. 39 с.

83. Хом'як І. М. Аналіз орфографічних відхилень, зумовлених дією південно-західних і південно-східних говорів. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ* : збірник наукових праць. Рівне, 2003. Випуск IV. Част. I. С. 291–294.

2004

84. Хом'як І. М. Дослідне навчання орфографії. *Збірник наукових праць співробітників, докторантів, аспірантів і студентів*. Рівне : РДГУ, 2004. С. 132–133.

85. Хом'як І. М. Роль середовища у формуванні мовленнєвої культури учнів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Тернопіль, 2004. С. 112–116.

86. Хом'як І. М. Творчі вправи у навчанні орфографії. *Інноваційні технології викладання української мови та літератури в школі і ВНЗ: проблеми та пошуки* : науково-методичний збірник. Житомир : Полісся, 2004. С. 80–84.

87. Хом'як І. М. Методика експериментального навчання орфографії. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : збірник наукових праць «Наукові записки РДГУ». Рівне : РДГУ, 2004. Випуск 28. С. 30–34.

2005

88. Хом'як І. М. Технологія експериментально-дослідного навчання орфографії української мови : навчально-методичний посібник для аспірантів і студентів факультету української філології. Рівне : РДГУ, 2005. 54 с.

89. Хом'як І. М. Лінгвістичні основи вивчення словотвору в школі. *Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії* : збірник наукових праць РДГУ. Рівне : РДГУ, 2005. Вип. 13. С. 191–194.



2006

90. Вітчук О., Хом'як І. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення морфології рідної мови. *Наука, освіта, суспільство очима молодих* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Рівне, 2006. С. 140–143.

91. Ярошук Н., Хом'як І. Актуальність вивчення орфографії на морфологічній основі. *Наука, освіта, суспільство очима молодих* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Рівне, 2006. С. 150–153.

92. Хом'як І. М. Вплив середовища на формування національно свідомої мовної особистості. *Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів* : збірник наукових праць. Рівне, 2006. С. 26–29.

93. Хом'як І. М. Методика формування мовної особистості. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 6. С. 70–72.

94. Хом'як І. М. Аналіз експериментального навчання української орфографії. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : збірник наукових праць «Наукові записки РДГУ». Рівне : РДГУ, 2006. Випуск 34. С. 3–8.

2007

95. Хом'як І. М. Проблема формування мовленнєвої вправності в учнівської молоді. *Український смисл*. 2007. № 1-2. С. 30–39.

96. Хом'як І. М. Український правопис як відображення стану розвитку мови. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острого : Вид-во НаУ «Острозька академія», 2007. Вип. 7. С. 293–304.

97. Антончук О. М., Хом'як І. М. Лінгвістичні основи навчання орфографії в школі. *Наука, освіта, суспільство очима молодих* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Рівне : РДГУ, 2007. С. 138–139.

98. Хом'як І. М. Комунікативні проблеми у писемному дискурсі. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і вихован-*



ня в закладах освіти : збірник наукових праць «Наукові записки РДГУ». Рівне : РДГУ, 2007. Випуск 38. С. 19–23.

2008

99. Антончук О. М., Хом'як І. М. Питання вивчення орфографії у програмах і підручниках з української мови. *Наука, освіта, суспільство очима молодих* : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Рівне : РДГУ, 2008. С. 221–224.

100. Хом'як І. М. Особистісно зорієнтований підхід до навчання правопису в інтерференційних умовах. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 4. С. 205–208.

101. Хом'як І. М. Інтегрованість у навчанні орфографії. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ* : збірник наукових праць. Рівне : 2008. Вип. 7. Част. 2. С. 358–365.

102. Хом'як І. М. Непересічна особистість Мелетія Смотрицького. *Наукові записки. Серія «Філософія»*. Острог : Вид-во НаУ «Острозька академія», 2008. Вип. 4. С. 72–79.

103. Хом'як І. М. Концепція мовлення у лінгводидактиці О. М. Біляєва. *Теоретична і дидактична філологія* : збірник наук. праць. К. : Міленіум, 2008. Випуск 4. С. 290–298.

104. Хом'як І. М. Аналіз міжмовних впливів. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія». 2008. Вип. 9. С. 645–651.

2009

105. Хом'як І. М. Формування професійних умінь у студентів-філологів. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Глухів : ГДПУ, 2009. Випуск 13. С. 13–20.

106. Хом'як І. М. Теоретичні основи правописних норм української мови. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острог : Вид-во НаУ «Острозька академія». 2009. Вип. 11. С. 409–416.

107. Хом'як І. М. Методика подолання інтерференційних впливів. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика* : збірник наук. праць. К. : Київський університет, 2009. Випуск 19. С. 70–79.



108. Хом'як І. М. Типологія уроків мови. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 10 «Проблеми граматики і лексикології української мови»* : збірник наук. праць. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Випуск 5. С. 22–25.

109. Хом'як І. М. Роль діалектів у сучасній українській мові. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острого : Вид-во НаУ «Острозька академія». 2009. Вип. 12. С. 347–356.

2010

110. Хом'як І. М. Формуємо грамотну особистість. *Дивослово*. 2010. № 3. С. 60.

111. Хом'як І. М. Програмоване навчання. *Вісник Львівського університету. Серія «Філологічна»*. 2010. Випуск 50. С. 135–143.

112. Хом'як І. М. Орфографічна культура писемного мовлення. *Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії* : збірник наук. праць РДГУ. Рівне : РДГУ, 2010. Вип. 18. С. 240–243.

113. Хом'як І., Олексійчук З. Відповідність вимогам часу. *Дивослово*. 2010. № 7. С. 21–22.

114. Хом'як І. М. Типологія уроків у лінгводидактичній спадщині О. М. Біляєва. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 4. С. 2–5.

115. Хом'як І. М. Нормативність української літературної мови. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Остріг : Вид-во НаУ «Острозька академія». 2010. Вип. 17. С. 78–84.

116. Хом'як І. М. Формування мовної особистості в білінгвальному середовищі. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки*. Луганськ, 2010. Вип. 22. Ч. II. С. 138–144.

117. Хом'як І. М. Територіальні діалекти в структурі національної мови, їх перенормалізація. *Мовознавчі студії*. Дрогобич : Швидкодрук, 2010. Випуск 3. С. 358–365.

118. Хом'як І. М., Луценко О. І. Актуальні проблеми писемного мовлення. *Дивослово*. 2010. № 12. С. 33–36.



2011

119. Міні-словник сленгових виразів Рівненщини / Назарук В. М., Федорчук Г. Є., Хом'як І. М., Чуб'юк Г. О. Остріг, 2011. 16 с.

120. Хом'як І. М. Зіставний аналіз вивчення загальних відомостей про складне речення у вищій і загальноосвітній школах. *Динамічні процеси в граматиці і лексичному складі сучасних слов'янських мов* : збірник наук. праць учасників Міжнародної наукової конференції, присвяченої пам'яті проф. К. Ф. Шульжука (Рівне, 19–20 травня 2011 р.). Рівне, Оломоць, 2011. С. 268–271.

121. Хом'як І. М. Стилiстична палiтра поезiї Василя Стуса. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Остріг : Вид-во НаУ «Острозька академія», 2011. Вип. 21. С. 91–101.

122. 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*. Остріг : Вид-во НаУ «Острозька академія», 2011. 124 с.

123. Хом'як І. М. Комплексний підхід до формування орфографічної компетенції. *Збірник наук. праць. Серія «Педагогічні науки»*. Херсон : ХДУ, 2011. Вип. 58. Ч. II. С. 127–131.

124. Хом'як І. М. Загальні відомості про мову в освітньому просторі. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки*. Луцьк : Вид-во Волинського національного університету, 2011. Ч. 2. С. 9–12.

125. Хом'як І. М. Орфографія – складова українського правопису. *Лінгводидактика: методика, досвід, проблеми* : збірник наук. праць. Слов'янськ : СДПУ, 2011. Вип. 1. 164 с.

126. Хом'як І. М. Комуникативна компетентність українського філолога. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 3. С. 38–41.

127. Хом'як І. М. Науковий стиль як об'єкт вивчення стилістики. *Педагогічні науки* : збірник наук. праць. Херсон : ХДУ, 2011. Випуск 60. С. 54–59.



2012

128. Хом'як І. М. Технологія формування орфографічної компетенції. *Актуальні проблеми сучасної філології* : збіник наук. праць РДГУ. Рівне – Остріг, 2012. Вип. 20. С. 151–154.

129. Хом'як І. М. Аналіз підходів до вирішення проблеми формування орфографічних навичок. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Остріг, 2012. Вип. 22. С. 205–213.

130. Хом'як І. М. Методика формування орфографічних умінь і навичок. *Дивослово*. 2012. № 3. С. 41–50.

131. Хом'як І. М. Організація роботи з обдарованими студентами. *Педагогічні обрії* : науково-метод. журнал управління освіти і науки Чернігівської облдержадміністрації і Чернігівського ОППО ім. К. Д. Ушинського. 2012. № 1. С. 11–14.

132. Хом'як І. М. Український правопис і перспективи його вдосконалення. *Українська мова і література в школі* : науково-методичний збірник Чернігівського ОППО ім. К. Д. Ушинського. 2012. № 36. С. 3–14.

133. Хом'як І. М. Проблема типології уроків мови. *Теоретична і дидактична філологія* : збірник наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 12. С. 122–129.

134. Максимчук Г., Хом'як І. М. Інтерактивні методи навчання української мови. *Дивослово*. 2012. № 8. С. 18–21.

135. Хом'як І. М. Аналіз орфографічних норм українського правопису. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 3. С. 78–82.

136. Хом'як І. М. Порівняльний прийом у сучасній методиці навчання орфографії. *Семантика мови і тексту* : матеріали XI Міжнародної наукової конференції. Івано-Франківськ, 2012. С. 655–658.

137. Хом'як І. М. Формування орфографічної культури в учнів загальноосвітньої школи. *Актуальні проблеми прикладної лінгвістики* : матеріали Міжнародної інтернет-конференції. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. С. 103–106.

138. Хом'як І. М. Урок – основна форма навчання мови. *Теоретико-практичні аспекти сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне, 2012. С. 67–71.



139. Хом'як І. М. Вивчення української орфографії в умовах білінгвізму. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 10 «Проблеми граматики і лексикології української мови»* : збірник наук. праць. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Випуск 9. С. 249–253.

140. Хом'як І. М. Класифікаційний аналіз уроків мови. *Українська мова і література в сучасній школі*. 2012. № 10. С. 2–7.

141. Хом'як І. М. Організація навчальної роботи з метою формування правописної грамотності. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Остріг, 2012. Випуск 31. С. 143–147.

142. Хом'як І. М. Компетентнісний підхід до формування у студентів професійного мовлення. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне : РІ КУП НАН України, 2012. С. 165–168.

2013

143. Хом'як І. М. Роль морфології у формуванні орфографічної компетенції. *Лінгвістичні студії* : збірник наук. праць. Донецьк: ДонНУ, 2013. Випуск 27. С. 69–74.

144. Хом'як І. М. Лінгвістично-педагогічні задачі як засіб навчання студентів-філологів. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 5. С. 38–41.

145. Хом'як І. М. Узагальнений тип мовної особистості. *Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії* : збірник наукових праць РДГУ. Остріг – Рівне, 2013. Вип. 21. С. 159–162.

146. Хом'як І. М. Аналіз виявів інтерференції у процесі оволодіння правописною компетенцією. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Бердянськ : БДПУ, 2013. № 12. С. 154–160.

147. Хом'як І. М. Способи і характер навчання орфографії. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Остріг, 2013. Вип. 40. С. 163–165.



148. Хом'як І. М. Мовленнева вправність – визначальний складник комунікативної компетентності викладача. *Наукова скарбниця освіти Донеччини* : науково-методичний журнал. Донецьк, 2013. № 4. С. 32–35.

149. Хом'як І. М. Формування мовної особистості студента-філолога. *Вісник Прикарпатського національного університету. Серія «Педагогіка»*. Івано-Франківськ, 2013. Випуск XLIX. С. 105–109.

150. Хом'як І. М. Моделювання лінгводидактичних ситуацій. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ* : збірник наук. праць. Рівне : МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2013. С. 158–167.

151. Хом'як І. М. Мовленневі помилки як різновид мовних девіацій. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне, 2013. С. 155–158.

152. Хом'як І. М. Вироблення в учнів орфографічної компетентності у процесі виконання творчих робіт. *Лінгводидактика: теорія, методика, досвід* : збірник наук. праць. Слов'янськ : Вид-во ДВНЗ «ДДПУ», 2013. Вип. 4. С. 11–15.

2014

153. Хом'як І. М. Мовленнева компетентність викладача вищої школи. *Дивослово*. 2014. № 1. С. 13–17.

154. Хом'як І. М. Використання «Шевченківського словника» у професійній підготовці філолога. *Науковий вісник* : збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». Луцьк, 2014. Вип. 6. С. 129–132.

155. Хом'як І. М. Внутрішня організація уроків мови. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 2. С. 8–13.

156. Хом'як І. М. Словникова робота як засіб формування лексичної компетентності. *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 5. С. 28–31.

157. Хом'як І. М. Методичні рекомендації зі стилістики української мови. Остріг : Вид-во НаУОА, 2014. 48 с.



158. Хом'як І. М. Роль словників у формуванні професійної компетентності філолога. *Теоретична і дидактична філологія* : збірник наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 18. С. 136–140.

159. Хом'як І. М. Характер орфографічних утруднень, викликаних мовленнєвим середовищем. *Наукові записки НаУОА. Серія «Психологія і педагогіка»* / ред. кол. І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, І. М. Хом'як та ін. Остріг : Вид-во НаУОА, 2014. Вип. 29. С. 26–29.

160. Хом'як І. М. Соціальна функція орфографічної компетенції. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне, 2014. С. 251–253.

2015

161. Хом'як І., Ковтунович В. Реалізація соціокультурної змістової лінії в підручниках з української мови для 8 класу. *Формування наукової парадигми лінгвістики: основні аспекти та чинники* : збірник статей. Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2015. С. 116–119.

162. Хом'як І., Томілович А. Формування комунікативної компетентності у старшокласників на уроках української мови. *Формування наукової парадигми лінгвістики: основні аспекти та чинники* : збірник статей. Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2015. С. 269–272.

163. Хом'як І. М. Різновиди орфографічних девіацій. *Наукові записки НаУОА. Серія «Філологічна»* : зб. наук. праць / гол. ред. І. Д. Пасічник. Остріг : Вид-во НаУОА, 2015. Вип. 57. С. 161–165.

164. Хом'як І. М. Орфографічна компетентність як складник формування мовної особистості. *Дивослово*. 2015. № 11. С. 2–5.

165. Хом'як І., Шабатіна Ю. Інноваційні методи навчання української мови у вищій школі. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 11. С. 14–17.

166. Хом'як І. М. Любов до мови й уживаного слова (про наукову діяльність О. М. Біляєва). *Українська мова і література в школі*. 2015. № 4. С. 17–21.



167. Хом'як І. М. Метод вправ у досягненні правописної компетенції. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ* : збірник наук. праць. Рівне : МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2015. № 2 (14). С. 319–326.

168. Хом'як І. М. Роль української мови у формуванні національної свідомості школяра. *Українська мова і література в школі* : науково-методичний збірник Чернігівського ОІППО ім. К. Д. Ушинського. 2015. № 51. С. 9–13.

169. Хом'як І. М. Соціокультурний вияв літературних норм у формуванні національно свідомої особистості. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне : РІКУП НАНУ, 2015. С. 186–189.

170. Хом'як І. М., Галуга О. В. Особистісно орієнтований підхід до вивчення синтаксису української мови. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне : РІКУП НАНУ, 2015. С. 301–303.

171. Хом'як І. М., Пасічник Л. Р. Шляхи вдосконалення навчання орфографії в загальноосвітніх навчальних закладах: компетентнісний підхід. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне : РІКУП НАНУ, 2015. С. 303–305.

172. Хом'як І. М., Гановський П. С. Діяльнісний підхід до вивчення української мови. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне : РІКУП НАНУ, 2015. С. 305–307.

2016

173. Хом'як І. М. Формування у школярів лексичної компетентності засобами лексикографії. *Міжкультурна комунікація: мова, культура, особистість* : збірник наук. праць. Рівне : РОІППО, 2016. С. 3–8.

174. Хом'як І. М. Самостійна робота в системі навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Східноєвропейського*



національного університету імені Лесі Українки. 2016. Т. I. № 1. С. 90–95.

175. Хом'як І. М. Термінологія в системі української лінгводидактики. *Наукова термінологія нового століття: теоретичні і прикладні виміри* : збірник наук. праць / відп. ред. Л. Д. Малевич. Рівне : НУВГП, 2016. С. 44–48.

176. Хом'як І. М. Трансформаційний зміст сучасного уроку мовлення. *Дивослово*. 2016. № 9. С. 6–9.

177. Хом'як І. М. Українська мова – державна мова України. *Історія української державності* : збірник тез виступів учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне : РВЦ МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2016. С. 21–23.

178. Хом'як І. М. Самостійна робота як компонент цілісного педагогічного процесу. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 7-8. С. 11–16.

179. Хом'як І. М. Правописний складник у вивченні державної мови. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ* : збірник наук. праць. Рівне : РВЦ МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2016. № 2 (16). С. 248–255.

180. Хом'як І. М. Підручник і методика його використання. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 5. С. 20–24.

181. Хом'як І. М. Державний статус української мови: складнощі реалізації. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне : РІКУП НАНУ, 2016. С. 106–107.

182. Хом'як І., Серветник Н. Формування лексичної компетентності в учнів загальноосвітніх закладів. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне : РІКУП НАНУ, 2016. С. 193–195.

183. Хом'як І., Золотарьова П. Формування граматичної компетентності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : матеріали VI Всеукраїн-



ської науково-практичної конференції. Рівне : РІКУП НАНУ, 2016. С. 195–197.

2017

184. Хом'як І. М. Національно-патріотичне виховання школярів засобами позакласної роботи. *Пріоритети філологічної освіти* : збірник наук. праць. Рівне, 2017. Випуск 5. С. 40–43.

185. Хом'як І. М. Методика оцінювання навчальних досягнень учнів. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 3. С. 7–12.

186. Хом'як І. М. Унормоване мовлення як передумова досягнення орфографічної компетенції. *Наукові записки НаУОА. Серія «Філологічна»* : збірник наук. праць / за ред. І. Д. Пасічника, С. О. Кочерги, І. М. Хом'яка та ін. Остріг : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 65. С. 120–124.

187. Хом'як І., Пасічник Л. Методи активізації розумової та пізнавальної діяльності студентів. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 2. С. 51–54.

188. Хом'як І. М. Методичні рекомендації з методики викладання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах. Остріг : Вид-во НаУОА, 2017. 52 с.

189. Хом'як І. М. Особистісно орієнтоване навчання орфографії в інтерферованому середовищі. *Наукові записки НаУОА. Серія «Філологічна»*. Остріг : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 132–137.

190. Хом'як І. М. Компетентнісний підхід до навчання правопису української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 11. С. 17–21.

2018

191. Хом'як І. М. Методичні поради з методики викладання української мови у вищих навчальних закладах. Остріг : Вид-во НаУОА, 2018. 72 с.

192. Хом'як І. М. Мовленнєва культура безпечної життєдіяльності. *Дивослово*. 2018. № 4. С. 32–36.

193. Хом'як І. М. Компетентнісний підхід до навчання української мови. *Українська мова і література в школі* : науково-методичний збірник. Чернівці, 2018. № 57. С. 3–8.



194. Хом'як І. М. Із хронопису українського мово виживання. *Українська мова і література в школі* : науково-методичний збірник. Чернівці, 2018. № 58. С. 3–6.

195. Хом'як І. М. Мова як здоров'язбережувальний фактор. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції / заг. ред. Г. В. Лякішева. Луцьк : ФОП Покора І. О., 2018. Т. 2. С. 198–202.

196. Хом'як І. М. Орфографічна термінологія в теорії предметної компетентності. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 2. С. 8–13.

197. Хом'як І. М. Роль мислення у процесі пізнавальної діяльності філолога. *Проблеми та перспективи розвитку вищої школи та економіки в XXI столітті* : збірник виступів учасників Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 25-річчю МEGУ ім. С. Дем'янчука. Рівне : РВЦ МEGУ ім. С. Дем'янчука, 2018. С. 171–174.

198. Хом'як І., Серветник Н. Метод проектів як ефективний чинник досягнення лексичної компетенції. *Українська мова і література в школах України*. 2018. № 9. С. 13–17.

199. Хом'як І. М. Здатність мислити в аналітико-синтетичній діяльності філолога. Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: реалії і перспективи» [Електронний ресурс] / за заг. ред. І. В. Гайдаєнко; упор. Т. Г. Окуневич. Херсон, 2018. С. 222–225.

2019

200. Хом'як І. М. Методичні поради з «Української мови (за професійним спрямуванням)». Остріг : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2019. 56 с.

201. Хом'як І. М. Розвиток критичного мислення у студентів-філологів. *Українська мова і література в школі*. 2019. № 1. С. 2–7.

202. Хом'як І. М. Опорний матеріал із методики викладання української мови : навчально-методичний посібник. Остріг : Вид-во НуОА, 2019. 112 с.



203. Хом'як І., Каркич І. Компетентнісний підхід до навчання лексики в загальноосвітніх навчальних закладах. *Дивослово*. 2019. № 10. С. 2–5.

204. Хом'як І., Самсонюк О. Компетентнісний підхід до навчання синтаксису в умовах нової української школи. *Українська мова і література в школах України*. 2019. № 10. С. 3–6.

205. Хом'як І., Скрипник Н. Тренінгові технології як одна з форм розвитку нестандартного спілкування на заняттях з української мови. *Norwegian Journal of development of the International Science*. Oslo (Norway), 2019. № 37. С. 9–11.

2020

206. Хом'як І. М. Грамотне усне мовлення – вправне письмо (інтерв'ю). *Українська мова та література* : газета для вчителів української мови та літератури. 2020. № 1. С. 24–29.

207. Хом'як І. М. Українська мова – гарантія збереження національної ідентичності. *Лексико-граматична система української мови в комунікативному вимірі* : збірник матеріалів Міжнародної наукової інтернет-конференції (м. Острог, 12–13 березня 2020 року) / відп. ред. І. М. Хом'як та ін. Острог : Вид-во НаУОА, 2020. С. 32–33.

208. Хом'як І. М., Карповець Х. М. Правописна компетентність як елемент професіограми викладача лінгвістичних дисциплін. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Hungary. 2020. VIII (87). Issue 219. С. 21–24.

209. Vitiuk V., Scrypnik N., Khomiak I. Test monitoring of the speech competence of students of modern higher education institutions. *Scince Rice*, Tallinn, 2020. № 2 (67). С. 32–40.

210. Scrypnik N., Khomiak I. Innovative education of students-philologists of the humanitarian-pedagogical college. *Education pedagogy: problems and prospects for development in the context of reform* : monograph / Editors: S. Sliwa, O. Tsybulko. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole (Poland), 2020. С. 336–344.

211. Skrypnik N. I., Homiak I. M. Text as a way of professionally oriented speech competence of humanities and pedagogical college



students. *Scientific developments of European countries in the area of philological researches* : Collective monograph. Wloclawek, Poland, 2020. Part 2. С. 488–504.

212. Хом'як І. М. Атрибутивна функція мови. *Дивослово*. 2020. № 9. С. 41–46.

213. Хом'як І. М. Мовний аспект наскрізної змістової лінії «Здоров'я і безпека». *Актуальні проблеми лінгводидактики в сучасному освітньому середовищі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / за ред. Г. І. Дідук-Ступ'як, Т. М. Миколенко, М. В. Пігур. Тернопіль : Вектор, 2020. С. 242–244.



**СВЯТКОВО-СПОГАДНЕ:
СПОГАДИ, ВІТАННЯ Й ПОБАЖАННЯ
З НАГОДИ СЛАВНОГО ЮВІЛЕЮ**

*Цими травневими днями відомий науковець,
автор понад 210 публікацій із культури української
мови й мовлення, доктор педагогічних наук, професор
Національного університету «Острозька академія»,
академік Академії наук вищої школи України,
заслужений працівник освіти України
Іван Миколайович ХОМ'ЯК святкує свій 70-річний ювілей*

Вельмишановний Іване Миколайовичу!

Професорсько-викладацький склад та студенти Національного університету «Острозька академія» з найщирішими почуттями вітають Вас із 70-річним ювілеєм.

Весь Ваш життєвий шлях позначений віхами сходження, наукового і професійного зростання, нестримного творчого пошуку.

Знаємо Вас, Іване Миколайовичу, як провідного вченого-лінгводидакта, талановитого педагога, непересічну особистість, в якій гармонійно поєднуються духовне багатство, високий професіоналізм, мудрість і розум, справжня інтелігентність.

Переконані, що вчинками й помислами таких людей, як Ви, Іване Миколайовичу, твориться майбутнє України як духовно величної держави.

Від усієї душі зичимо Вам, вельмишановний Іване Миколайовичу, міцного здоров'я на довгі роки, щастя, достатку і добробуту, натхнення в щоденній роботі та вихованні високоосвічених фахівців для нашої країни, нових звершень у науковій діяльності.



Нехай пройдене і здобуте на життєвих дорогах буде опорою і запорукою нових успіхів, а Ваші знання і досвід продуктивно працюють на благо розвитку освіти і науки України. Невичерпних сил Вам, наснаги у вихованні молоді, поваги і шани від колег та студентів, родинного затишку, здійснення всіх задумів і мрій.

Нехай над Вами завжди буде Боже благословення!

*З глибокою повагою
ректор Національного університету
«Острозька академія»,
Герой України,
професор*

Ігор ПАСІЧНИК



***Високодостойний професоре, шановний колего,
дорогий Іване Миколайовичу!***

Радо й сердечно вітаємо Вас зі славним ювілеєм на Вашому віку!

Присвятивши себе одній з найважчих, найскладніших і водночас найцікавіших та найбільш суспільно значущих професій, Ви доводите вірність їй усім – власним пером, високим хистом та професіоналізмом! Пройдений Вами життєвий і професійний шлях переконує, що педагогіка й лінгводидактика здатні реально й плідно виконувати своє високе покликання, сприяючи утвердженню ідеалів честі, добра, справедливості.

Ви знані як прекрасний лектор, добрий наставник, досвідчений керівник, відкритий до спілкування викладач, що з великою пошаною ставиться до студентів і колег, зорганізована й дисциплінована людина.

Святе Писання твердить, що довголіття не міряється числом років, лише чесним життям. Ваше життя бачиться нам сьогодні яскравим і багатим на здобутки.

Нам дуже приємно, що така людина є в нашому лінгводидактичному товаристві, де Ви завжди бажані й цікаві!

Маючи на день ювілею багатий ужинок, досвід і мудрість, Ви залишаєтесь іще молодим, енергійним, повним сил і натхнення.

Зичимо Вам і надалі бути повносилим, успішним і творчим, невсипущим і бадьорим, цікавим і бажаним! Нехай м'яко стелиться Вам під ноги рушничок щастя, дзвінкоголосо співає для Вас доля, здоровими, щасливими і вдячними зростають Ваші діти, а все омріяне й задумане нехай успішно збувається! Нехай усі роки, що приведуть Вас до наступного ювілею, стануть для Вас часом оновлення й благополуччя, творчих прагнень та досягнень!



Хай ласкавий Господь благословить Вас і Вашу родину своїми щедрими дарами, дає Вам здоров'я, наснагу й усі блага земні!

*З повагою – співробітники відділу навчання
української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*



Особливий світ професора Івана Хом'яка

Вітаючи вельмишановного професора Івана Хом'яка із 70-річним ювілеєм, думками і спогадами поринаю в історію нашого знайомства. Здається, що Іван Миколайович знайомий мені давно. Але, мобілізуючи свою пам'ять і мозок, констатую: нашому знайомству – немало-небагато 13 років. Звичайно, це невеликий відтинок часу, але надзвичайно яскравий і сповнений чималою кількістю позитивних, неймовірно цікавих та незабутніх вражень від спілкування з Іваном Миколайовичем як ученим-лінгводидактом, наставником, колегою і – найголовніше – яскравою особистістю в житті й науці!

Перше наше знайомство сталося в 2008 році завдяки академікові Миколі Вашуленку, який на той час був головою спеціалізованої вченої ради в Інституті педагогіки НАПН України. Мене було призначено офіційним опонентом дисертації Наталії Ковальчук, науковим керівником якої був професор Іван Хом'як. Тоді я дебютував у ролі опонента. Цей день справді я вважаю початком нашої професійної дружби, яка міцнішала з роками. І в цьому свою роль відіграла наша спільна поїздка в 2011 році до Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка на 70-річний ювілей Миколи Вашуленка. Майже семигодинна подорож рейсовим автобусом «Київ – Глухів» у спілкуванні з Іваном Хом'яком пройшли непомітно в цікавих розмовах і про життя, і про справи наукові. Так було і в Глухові кілька вечорів поспіль, але вже втретє – я, Іван Хом'як і Микола Вашуленко. Після урочистостей і святкових церемоній ми у глухівській квартирі Миколи Вашуленка проводили вечори в розмовах і дискусіях, де між професійних тем виринали фрагменти нашого звичайного життя. Саме в такі моменти мені відкрився особливий світ Івана Хом'яка – з одного боку, це серйозний, визнаний в українській лінгводидактиці вчений, з другого – добра, щира, інтелігентна й великодушна людина. А найголовніше – Іван Миколайович надзвичайно уважний до проблем інших, завжди підтримає й допоможе.



Не раз зустрічався з Іваном Хом'яком на різноманітних професійних заходах: на наукових конференціях в Івано-Франківську, Києві, Луганську, Переяславі-Хмельницькому, Рівному, Херсоні, круглих столах в Інституті педагогіки НАПН України, присвячених пам'яті визначного вченого Олександра Біляєва, на засіданнях спеціалізованих учених рад Київського університету імені Бориса Грінченка і Херсонського державного університету. Зустрічалися щороку, бувало й по кілька разів на рік.

З теплом у серці й безмежною вдячністю згадую острозький період нашого знайомства. Саме завдяки запрошенню Івана Миколайовича я неодноразово мав честь брати участь у Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» в Національному університеті «Острозька академія», де професор Іван Хом'як тривалий час очолював кафедру української мови і літератури. Щороку Іван Миколайович, виявляючи талант блискучого організатора, згуртовував провідних учених у царині філології й лінгводидактики, доповіді яких завжди захоплювали своєю актуальністю. Це Світлана Бибик, Микола Вашуленко, Ніна Голуб, Олена Горошкіна, Світлана Єрмоленко, Анатолій Загнітко, Любов Мацько, Марія Пентилюк, Анатолій Поповський, Михайло Торчинський.

Гостинність – ще одна надзвичайна риса Івана Миколайовича і його дружини Валентини Степанівни. Кожного разу, коли я перебував в Острозі, Іван Миколайович запрошував до себе додому, де разом із Валентиною Степанівною гостинно пригощали неймовірно смачними стравами.

А ще завдяки професорові Івану Хом'яку на етапі написання докторської дисертації я мав змогу співпрацювати з Острозькою ЗОШ № 1, упроваджуючи авторську методіку навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу. Я вдячний Іванові Миколайовичу, який як справжній Учений і Наставник був надзвичайно близьким до багатьох етапів мого наукового шляху. І від того я щасливий!



Дякую, дорогий ювіляре, за наші творчі стосунки! Вірю, що вони триватимуть іще дуже довго. Шановний Іване Миколайовичу, бажаю Вам міцного здоров'я, натхнення й невичерпної енергії. ВАШ ВНУТРІШНІЙ СВІТ – ОСОБЛИВИЙ!

*Із вдячністю – Сергій ОМЕЛЬЧУК,
доктор педагогічних наук, професор,
перший проректор Херсонського державного університету,
заслужений діяч науки і техніки України*



Вітальне слово Ювілярові

Вельмишановний Іване Миколайовичу, прийміть вітальне слово з Луганщини, від Луганського національного університету імені Тараса Шевченка!

З ювілейним Днем народження, колего!

Ви для нас взірець високого служіння українському слову, його чистоті, красі, вишуканості. Вам притаманні наполегливість, чесність, сумлінність науковця й мудрість вчителя.

Завдяки Вашому хисту бути тактовним, виваженим, доброзичливим і уважним спілкування з Вами завжди залишало теплі спогади. Щиро вдячна Вам за підтримку моїх наукових пошуків, корисні поради й побажання.

Нехай відбуваються й надалі наші зустрічі на різних наукових зібраннях – конференціях, круглих столах, захистах наукових робіт! В ім'я процвітання рідної мови й розвитку методичної науки! Нових цікавих ідей Вам і нових мудрих книжок!

Нехай освячуються Вашою участю нові імена українських лінгводидактів! Нових талановитих здобувачів освіти й наукових ступенів, якими Ви будете пишатися!

Нехай будуть здоровими й успішними Ваші найрідніші й дорогі Вам люди! Нехай мир, надія, віра, любов і добро назавжди оселяться у Вашому домі! Нових нагод святкувати перемоги й гарні події з друзями й колегами!

Сил, здоров'я, бадьорости, радості, невтомного бажання підкоряти нові наукові й педагогічні вершини! Творчої наснаги, оптимізму, реалізації задуманого, успіхів у всіх Ваших починаннях!

*Нікітіна А. В.,
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри української мови
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ)*



Вітальне слово до ювілею Івана Миколайовича Хом'яка

Ювілей завжди нагадує про минуле, залишає прожитий слід, а він у Івана Миколайовича вагомий, помітний і цікавий.

Я пам'ятаю Івана Миколайовича з часу його навчання в аспірантурі НДІ педагогіки України (1986-1989рр.), де під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Олександра Михайловича Біляєва Іван Миколайович писав дисертацію при відділі методики навчання української мови. Після успішного захисту кандидатської дисертації Іван Миколайович ніколи не полишав творчих зв'язків із відділом, у якому працювала і я.

З 1997 р. він – постійний член редколегії створеного при відділі навчання української мови журналу «Українська мова і література в школі», головним редактором якого був Леонід Віталійович Скуратівський. Протягом тривалого часу Іван Миколайович був членом спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських дисертацій зі спеціальності – теорія і методика навчання (українська мова) аж до завершення роботи ради (2015 р.), часто виступав офіційним опонентом під час захисту кандидатських дисертацій, завжди брав участь у заходах, які проводив відділ навчання української мови, а також як організатор науково-практичних конференцій, що проводили в Острозькій академії, залучав до участі в роботі науковців із нашого інституту.

Працелюбність Івана Миколайовича, його людяність, доброзичливість, компетентність і високий професіоналізм стали запорукою глибокої поваги серед колег-науковців нашого відділу, учителів української мови та багатьох поколінь студентів Національного університету «Острозька академія». Вважаю, що багаторічна цілеспрямована праця Івана Миколайовича з удосконалення вітчизняної системи мовної освіти гідна лише найвищих похвал і нагород!

З почуттям глибокої поваги вітаю Вас, дорогий Іване Миколайовичу, зі знаменною датою у Вашому житті! Зичу



передусім міцного здоров'я на довгі роки, добробуту, бадьорості, творчого натхнення, невичерпної енергії!

Нехай розуміння, підтримка рідних, друзів, колег завжди йдуть поруч, а життєва фортуна супроводжує й надихає на нові добрі справи на благо України та її народу. Хай кожен наступний рік додасть оптимізму, упевненості в майбутньому!

Хай Бог і доля будуть до Вас прихильними! Многії Вам літа!

Галина ШЕЛЕХОВА



Людина, яка підкорила рух

Наші шляхи з Хом'яком Іваном Миколайовичем уперше перетнулися наприкінці 1980-х – на початку 1990-х років у Рівненському державному педагогічному інституті, коли ми відповідали за педагогічну практику в школі студентів, які освоювали подвійну спеціальність – українську мову та літературу й іноземну мову. Я відповідав за практику іноземної мови, Іван Миколайович – української мови та літератури. Ми проводили спільні настановні конференції для студентів перед виходом у школи. Пригадую, як ревню і старанно Іван Миколайович навчав молодих педагогів азам високої педагогічної майстерності. Тоді мені й на думку не спадало, що в майбутньому ще багато років разом працюватимемо в одному університеті, на одному факультеті, та ще й будемо сусідами.

За що не брався б Іван Миколайович – у все вкладає високі смисли, усе робить якісно: чи то проводить заняття, чи працює в городі, чи виступає зі словом перед колегами.

Іван Миколайович щиро вболіває за українське слово, українську мову, культуру, державу. Поряд із ним люди стають красивішими, починають добирати літературні слова, спілкуватися українською мовою, добрішають.

А ще Іван Миколайович любить рух, ходу. Після перших півнів він уже на стадіоні. І намотує кола, кількості яких можуть позаздрити набагато молодші. І протягом дня продовжує свій денний руховий цикл, значно кількісно випереджаючи японців, які, як відомо, пропонують робити щодня 15 тисяч кроків для власного фізичного блага.

Іван Миколайович підкорив рух, а рух допоміг Іванові Миколайовичу піднятися до нових творчих і життєвих висот.

Іван Миколайович пам'ятає й про духовне життя, коли очищає свою душу від гріхів і в таїнстві причастя вкушає Тіло і Кров Господа нашого Ісуса Христа, з'єднується в молитві з



Богом у студентсько-викладацькому храмі преподобного Федора Острозького.

Многая і благая Вам літа, колего, сусіде, однодумцю.

*З повагою
Жуковський В. М.,
доктор педагогічних наук,
професор НаУ «Острозька академія»*



***Колектив гуманітарного факультету
Національного університету «Острозька академія»
вітає з ювілеєм заслуженого працівника освіти,
академіка Академії наук вищої школи України,
професора Хом'яка Івана Миколайовича!***

У день Вашого ювілею прийміть наші щирі і теплі вітання та найкращі побажання!

Ми знаємо Вас як неординарну, талановиту особистість, висококваліфікованого фахівця, умілого організатора та керівника, який може пишатися набутим досвідом, духовним та інтелектуальним потенціалом, успіхами та досягненнями.

Кожна людина з моменту народження пише книгу свого життя, щодня перегортаючи сторінки власного часопису, творить свою долю. Сторінки Вашої біографії сповнені нарисами років, які Ви присвятили натхненному служінню улюбленій справі. За роки сумлінної праці Ви здобули беззаперечний авторитет компетентного та досвідченого фахівця, мудрого і розсудливого керівника та щирого патріота своєї держави.

Ваш професіоналізм та наполеглива праця стали вагомим внеском у розвиток педагогічної освіти, який робить Ваш трудовий шлях справжнім прикладом для наслідування, а відданість роботі в поєднанні з життєвою мудрістю та особистими якостями забезпечили Вам повагу колег та студентів.

У різні часи на різних посадах Ви неодноразово доводили свій професіоналізм та відданість справі. Ми знаємо, що Ви завжди були і залишаєтеся справжнім патріотом України, який своїми діями та активною життєвою позицією постійно доводить це.

Нехай Ваш шлях буде наповненим новими злетами й досягненнями, а людська шана буде подякою Вам за плідну працю, чуйність, уміння творити добро. Міцного здоров'я Вам, добробуту, миру, щедрої долі, щастя в житті, творчої наснаги у відповідальній роботі, здійснення заповітних мрій та сподівань! Успіхів у всьому задуманому та нових плідних здобутків! Ми безмежно цінуємо Вашу людяність, щирість та раді нашої співпраці! Нехай Господь береже Вас і подарує многії і благії літа!



Іванові Миколайовичу Хом'яку

➤ учителю, педагогу, знаному науковцю, який викристалізував і довів до досконалості (дисертаційного дослідження) в науковому і практичному аспектах один із ключових складників грамотності мовця – орфографію, майже легендарному викладачеві методики навчання української мови, шанувальнику, незмінному, відданому, повсякчасному заступнику рідної мови та пристрасному поборнику її правильності, чистоти, виразності на різних рівнях: у студентській аудиторії, авторських радіопередачах, наукових форумах та у повсякденному спілкуванні;

➤ авторові монографій, методичних посібників, різнохарактерних статей, тез, присвячених **проблемам** формування фахової підготовки майбутнього компетентного вчителя української мови та літератури; важливим **питанням** щодо характеру, способів, засобів, методів навчання орфографічної грамотності здобувачів середньої освіти, методики подолання інтерференційних впливів у сьогочасних умовах;

➤ організатору щорічного наукового форуму, присвяченого архіважливим проблемам мови та мовлення, який об'єднає оф- та онлайн найближчих і далеких (за мешканням) шанувальників Слова, спонукає до активних пошуків теми, літератури, скрупульозної підготовки та виголошення за всіма нормами культури мовлення доповіді;

➤ особистості, яка є зразком дисциплінованості, обов'язковості, неухильного дотримання принципу: у філолога має бути все досконале: мова і мовлення, зовнішній вигляд, стиль і спосіб життя, світогляд;

➤ поціновувачу всіх відтінків, якими багата українська мова, блискучому знавцю усіх нюансів, канонів, норм, приписів та активному упроваджувачу норм культури рідної мови;

➤ громадському діячеві, популяризатору Слова на різних рівнях, зокрема, в авторській радіопередачі на радіо «Рівне»;

➤ людині, яка бездоганно володіє етикетом мовленнєвого спілкування в усіх сферах: науковій, громадській, культурно-



освітній, побутовій. Як, коли і що сказати – це дар ювілянта і щоденна кропітка робота над собою;

➤ тонкому знавцю компліментарного складника української мови та автору й репрезентанту вишуканих компліментів у колі колежанок під час різних науково-навчальних okazій;

➤ науковцю, члену вчених рад із захисту дисертацій, який завжди знайде родзинку в дисертаційному дослідженні, увіразнить варте уваги, не акцентуватиме на дрібницях, розкриє потенціал дисертанта, підтримає і допоможе повірити у свої сили тих, хто ще в дорозі до наукових висот;

➤ поціновувачу прекрасного, причетному до «Музи» і всього, що поєднало свого часу всіх співтворців літературно-мистецького салону: поезії, музики, живопису в їхньому гармонійному поєднанні;

Від

➤ кафедри української мови та літератури, яка у різні часи називалася по-різному, але завжди послідовна у своєму ставленні (в особі колег і колежанок) до ювілянта: шанобливого, пієтетного, захопленого;

➤ історико-філологічного факультету, де ювілянт сіяв розумне, добре, вічне, викладаючи «Культуру мови» та «Стилістику», а потім перевіряв сформованість знань, умінь та навичок як голова державної екзаменаційної комісії;

➤ Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, де Іван Миколайович завжди є почесним бажаним гостем, учасником, незмінним і незамінним доповідачем-пленарником на традиційних міжнародних конференціях, круглих столах, які ініціює заклад вищої освіти;

Дружнє посланіє

з побажаннями здравствувати, навчати, спонукати, тлумачити, направляти, організовувати і при цьому знаходити час для розкоші спілкування з найріднішими і найдорожчими людьми.

З роси і з води

і

Многая літа.



Наставник, порадник і друг

Є люди, яких насправді знаєш не дуже довго, проте здається, що вони поруч із тобою протягом усього твого життя. Так кажуть про Івана Миколайовича сотні вчителів, яких він навчав. Це повага не лише до доктора наук, професора, академіка АН ВШ України, а особисто до нього – фахівця найвищого гатунку. Так відчувати таїну слова, так віртуозно інтерпретувати, так уміти опановувати огром матеріалу, як це робить Іван Миколайович, рідко кому під силу. Філігранно-майстерне володіння словом: чи то у високих зібраннях, чи то на навчальних заняттях, чи в селах на зустрічах із тамтешніми вчителями-практиками.

Легкий на підйом, він не тільки підтримує перспективні проекти, а й бере участь у них особисто. Надзвичайно цінує творчу ініціативу.

Моє перше знайомство з Іваном Миколайовичем відбулося в далекі 80-і. Я – студент Рівненського державного педагогічного інституту, Іван Миколайович – молодий викладач української мови. Студенти й викладачі захоплювалися не просто бездоганним, не лише добірним, а майстерним володінням словом, яке він демонстрував під час занять та у звичайній розмові.

Строгий і вимогливий, простий і відкритий, завжди готовий допомогти, дати потрібну пораду.

Непростий був шлях до академіка: молода дружина, маленькі діти, відсутність власного житла, навчання в аспірантурі, докторантурі. Усе поєднати, пропустити через себе і залишитись оптимістом і життєлюбом – усе зміг.

Уже є власне житло, улюблена робота, а ще найголовніші люди в житті – дружина Валентина, діти та онуки. Попри шалену зайнятість, їм завжди віддавав увесь вільний час. Саме вони додають тієї потужної енергетики, що допомагає вистояти, перемогти, навіть в найскладніші моменти в житті.



Одна з найважливіших іпостасей людських стосунків – дружба. Іван Миколайович уміє бути другом, – а це, погодьтеся, не просто. Це не тільки підтримати в складний час, а поради перемогам, допомогти утриматися на олімпі, бути чесним і безкорисним, інтереси близької людини поставити вище власних. Особисто мені він допоміг повірити в себе. «Володю, вступай до аспірантури, ти зможеш, тобі це потрібно». Та сама історія: учительська зарплатня, маленькі діти, відсутність власного житла... А зараз міркую: добре, що взяв до уваги його слова. Тепер часто звертаюся за мудрою порадою, відчуваю «батьківську підтримку».

Істинний українець, справжній патріот, блискучий інтелектуал, фаховий освітянин, доброзичлива тонкої організації людина, толерантна і делікатна у спілкуванні, глибока і щира у почуваннях – це Хом'як Іван Миколайович.

Серед вихованців Івана Хом'яка сотні вдячних філологів-словесників, які стали вчителями, письменниками, вченими.

Іван Миколайович – та людина, яка заслуговує на високу повагу і вдячність за добро, щедрість, відкритість душі та довіру.

Висловлюю найщиріші вітання від вдячних учителів, учених, працівників Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти з нагоди Вашого ювілею, здоров'я Вам, Божого благословення на Многая і Благая Літа!

*Лавренчук В. П.,
кандидат філологічних наук,
доцент, завідувач кафедри суспільно-гуманітарної освіти
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти*





**Робота в нього над усе:
статті, посібники, монографія...
лекції, практичні, семінари...
викладачі, студенти, студенти,
студенти...
А що методика без нього?
Як орфографія без орфограм!**

Шановний Іване Миколайовичу!

У святковий день, який дарує радість
і світлої печалі серпантин,
із славним ювілеєм Вас вітає
вся кафедра теорії і методик початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету!

Такі, як Ви, світ на собі тримають.
Ви – оптимізм, енергія, горіння.
І дай Вам Бог в щоденній круговерті
здоров'я і безмежного терпіння.

Ну що роки ? Душа ж у Вас співає.
Бо Ви – це молодість. І що там часу плин!
... Всього най -, най -, найкращого бажаємо
Вам, шановний ювіляре, знаний науковцю,
досвідчений учителю, в цей урочистий день!

**Часу не спинити? Ну, то і не треба!
І не варт печалитись. Що у Вас тих літ?
Йдуть в життя філологи, внуки підрастають.
По собі лишаєте Ви чудовий слід!**

**Хай Вам доля щедриться, все хороше множитья,
А дорога стелиться, як весняний цвіт!
Миру і любові! Щастя і здоров'я!
І прожити зичимо аж до сотні літ!!!**

*Із повагою члени кафедри теорії
і методик початкової освіти РДГУ
травень 2021 р.*



***Зі щирими словами подяки
наставнику і науковому керівникові***

Пам'ять про наставників випромінює цілий калейдоскоп спогадів. У дні ювілею із вдячністю і повагою згадую співпрацю з Іваном Миколайовичем. Чверть століття відділяє від першої зустрічі на життєвому шляху, який мав такі умовні віхи під керівництвом ювіляра: вступ до Рівненського державного педагогічного інституту, написання дипломної роботи, підготовка і захист кандидатської дисертації, перебування на кафедрі методики викладання і культури української мови, постійні консультації щодо участі у конференціях, рецензування публікацій.

Іван Миколайович Хом'як був і залишається прикладом інтелігентності, цілеспрямованості, доброзичливості, зразком у мовленні, в організації праці.

У Біблії дуже часто зустрічається число сімдесят, причому воно завжди асоціюється з праведністю й очищенням. Очевидно, Ви досягли віку душевної гармонії і задоволення. Бажаю Вам, спираючись на прожитий досвід, знання та вміння рухатися далі: реалізовувати свої таланти, ділитися мудрістю з дітьми та онуками і просто насолоджуватися життям, сповненим родинним затишком, спілкуванням із приємними людьми. Дай Вам Бог здоров'я і довгих років життя!

*Антончук О. М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри стилістики та культури української мови
Рівненського державного гуманітарного університету*



Уроки життя та професії

Часом на життєвому шляху доля посилає людей, зустріч із якими змінює твої погляди на дійсність, бачення й розуміння іншого, робить світ яскравішим. Іван Миколайович Хом'як – Людина, зустріч із якою стала для мене знаковою і в житті, й у професії. Попри найвищі звання і ступені, які має професор Хом'як, для мене він – приклад Вчителя, який від студентської аудиторії до кафедральних стін залишається неодмінним наставником, добрим колегою і по-батьківськи мудрим порадником. Із занять Івана Миколайовича ми, його студенти, винесли неоціненні уроки: як жити за законами совісті й завжди у всьому залишатися людьми. Із досвіду років спільної роботи на кафедрі української мови і літератури в Острозькій академії професор Хом'як став для мене прикладом керівника, для якого надважливими є гідність його колег, яких він готовий відстоювати в будь-яких умовах.

Пригадую золоту осінь 2007-го. Ми, ще полохливі другоккурсники літтворчості, із вікна аудиторії спостерігаємо, як університетською алеєю поважно і впевнено крокує статечний красивий чоловік. «Це професор Хом'як, він тепер у нас працюватиме», – видав хтось із однокласників. Наша зустріч з Іваном Миколайовичем відбулась аж через два роки відтоді. Для когось це була складна, для когось цікава, для інших – навіть захоплива мандрівка лабіринтами українського синтаксису... Потім було кілька років дружньої підтримки й розуміння, коли я блукала професійними освітніми дорогами. У багатьох філологічних колах по всій Україні завжди знаходилися спільні знайомі, які тепло відгукувалися про професора Хом'яка, незважаючи на те, що я була переважно в літературознавчих осередках. Але, як кажуть, філолог – то це всюди і назавжди. Пройшло трохи років, і влітку 2018-го у телефонній слухавці я почула такий знайомий голос: «Оксано Ярославівно, я дуже радий, що ви знову працюватимете з нами». Так, це був Іван Миколайович.



Сьогодні наш учитель і колега святкує свій 70-й день народження. Це важливе свято, особливо, коли, оглядаючись, бачиш за собою чимало написаних праць, десятки учнів, якими можна гордитися, дорослих та успішних дітей і внуків. Мабуть, саме то і є щастя. Усе ж, з погляду вічності 70 ще достатньо мало, аби підбивати підсумки, й Іван Миколайович Хом'як – цьому добрим прикладом.

Отож, Учителю, вітаю із Вашим ювілеєм! Хай Господь і Доля щедро нагородять Вас творчим запалом на многії літа, а на життєвому шляху хай завжди зустрічаються багаті серцем Люди.

Оксана ПУХОНСЬКА



Розділ 2



Професійна підготовка майбутнього філолога: лінгводидактичний, мовознавчий та літературознавчий аспекти

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВИМІР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Голуб Н. Б.,

*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу
навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (бар'єри і механізми впровадження)

Зміна траєкторії руху української освіти передусім означає припинення хибної практики ігнорування людського фактора, що тривалий час породжувала багато проблем і зрештою спричинила відразу до навчання й зневіру в доцільності навчатися добре. Відчутність змін неминуча лише за умов, якщо всі етапи й ділянки освітньої системи будуть свідомі того, «яку людину ми хочемо одержати після проходження нею всіх освітніх ступенів». Від цього залежить «визначення цілей і завдань освітньої системи й кожного предмета, що реалізує її, добір і принципи організації навчального матеріалу, вибір методик, стилю особистісних взаємин з учнем, форми організації класно-урочної діяльності, оцінювання результатів і багато іншого» [1, с. 34].

Очевидно, що суспільство потребує нині не випускника-енциклопедиста, носія предметної інформації, а функційно грамотну людину, здатну «використовувати всі знання, які вона постійно здобуває впродовж життя, уміння й навички



для розв'язання максимально широкого діапазону життєвих завдань у різних сферах людської діяльності, спілкування й соціальних відносин» [1, с. 35].

Уже скільки років поспіль науковці різних галузей наголошують на важливості розгляду знань і вмінь як засобів розвитку людини. Водночас анкетування випускників щодо ролі знань з української мови в їхньому житті засвідчує спрямованість цього багажу на одну ціль – складання ЗНО – й відірваність його від людини. На етапі завершення шкільного курсу мови немає жодних відомостей про те, як змінилося ставлення підлітків до мови, чи збагатився їхній досвід послуговування цією мовою [2].

Знаннево орієнтоване ЗНО спрямовує вчителя на створення в кожного учня «резервуару знань» і фокусування уваги на засвоєнні теорії мови. Досі не змінено інструмент оцінювання освітніх досягнень. Зокрема, в Загальних положеннях Закону України «Про освіту» (ст. 1.) [3] презентовано суттєві термінологічні зміни, як-от: *заклад освіти, здобувачі освіти, індивідуальна освітня траєкторія, освітній процес, освітня діяльність, освітня послуга, освітня програма, рівень освіти, система освіти, суб'єкт освітньої діяльності, якість освіти, якість освітньої діяльності, але – результати навчання*. Тобто, «здобувачі освіти» (раніше – учні), вони ж «суб'єкти освітньої діяльності», здобувають *освіту* (раніше – навчалися) в *закладах загальної середньої освіти* (раніше – загальноосвітніх середніх школах). Логіка підказує необхідність іншого змісту результативного компонента: варто говорити не про «результати навчання», а про «освітні досягнення» чи «результати освітньої діяльності».

Водночас дефініція терміна «результати навчання» поєднує в собі такі компоненти: «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку». Тут же зазначено, що все це «можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» [3]. Насправ-



ді ж сучасне ЗНО «ідентифікує» знання, уміння й навички. У ситуації, коли на світовому ринку зростає запит на людський капітал, необхідно впроваджувати практику оцінювання особистісних характеристик випускників за допомогою психологічних тестів, методик, що дадуть змогу реально виявити найбільш вартісне, а саме: емоційні, інтелектуальні, вольові риси, особливості поведінки людини й систему ставлень, що сформувалася на момент тестування.

Відмовившись від переважальної позиції знанневого компонента, МОН досі оцінює учня і вчителя за академічними успіхами, що насправді для учнів не є «головною й кінцевою метою в житті», адже насправді необхідно їх навчати, «як ставитися до того, що вони не можуть досягти бажаного», як «справлятися з невдачами» й поразками [9, с. 96].

Відомо три моделі розбудови освітнього процесу:

1) модель, ключове слово якої – ЗМІСТ (*головне – чого навчають; домінує знанневий компонент*);

2) модель, ключове слово якої – ПРОЦЕС НАВЧАННЯ (*головне – як навчають, яким є пізнавальний процес, дидактичний інструментарій, як учні пізнають*);

3) модель, ключове слово якої – РЕЗУЛЬТАТ (*чим, якими компетентностями має оволодіти учень*).

Нині Україна обрала третю модель, з цією метою визначено перелік компетентностей, важливих для молодого покоління й суспільства. Відповідно освіту та її суб'єктів розглядають як засоби формування здорового, розвиненого громадянського суспільства. Отже, випускники мають позитивно вплинути на суспільство, бачити своє місце в ньому, активно долучитися до всіх його процесів. Для цього кожен підліток на етапі входження в соціум має усвідомлювати себе, свої особливості, схильності, мати уявлення про ці процеси, про все, що його оточує, уміти оцінювати (критично мислити) й на основі системного критичного мислення формувати систему ставлень. А те, чого навчають у школі, має допомогти їм у цьому.

У процесі експериментальної роботи виявляємо низку суперечностей:



1) шкільна мовна освіта зосереджена на запам'ятанні правил, тоді як світ не заохочує людей за володіння знаннями (сучасні інформаційні системи легко справляються з будь-яким пошуком) – значно важливіше, як людина вміє розпорядитися знаннями, визначити, наскільки ці знання є цінними і як вона ставиться до того, що вивчає;

2) мета шкільного курсу української мови орієнтує вчителя на формування компетентного мовця, а на практиці стикаємося з тим, що вчителі, методисти (і подекуди експерти) під час конкурсу підручників надають перевагу тим, у яких більше тестів;

3) розвиваємо особистість, а так мало звертаємо увагу на те, що «початок особистості», за словами О.М. Леонтєва, – «вчинок», і саме вчинок є засобом саморозвитку особистості;

4) ключова постать – особистість учня, суб'єкта освітньої діяльності, а експерти, що оцінюють конкурсні підручники, категорично зауважують, що «учні на уроці не повинні ставити цілі», бо традиційно це робить лише вчитель.

Нагадаємо слова С. Рубінштейна: «Перше запитання, на яке ми хочемо одержати відповідь, коли прагнемо дізнатися, що собою являє та чи інша людина, – це що для неї привабливе, чого вона прагне? Це питання про її спрямування, про настанови й тенденції, потреби, інтереси й ідеали» [10]. Отже, наявність цілі і є тим спрямуванням.

Ланцюжок має бути повнокомплектним: знання сприяють формуванню вмінь, умінь стають поштовхом до мислення, сприяють появі почуттів, на основі яких виникає ставлення, без якого немає особистості.

Багаторічні дослідження співробітників відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України дали змогу виявити, що в учнів здебільшого переважають три моделі ставлення:

1) ставлення дисонує з поведінкою («до суржику ставлюся негативно, але послуговуюся ним»; «старших треба шанувати, але місцем у транспорті не поступаюся», «українська мова важлива, але нічого страшного, якщо буде 2 державні мови»);



2) ставлення не сформоване, відповідно поведінка немотивована («мені байдуже», «я над цим не думаю», «це для мене не важливо»);

3) є певні вагання у ставленні («я не впевнений/-а», «мабуть, це важливо але..»).

Якщо ставлення сформоване, учень/учениця в ситуації вибору почуває себе впевнено, його/її поведінка мотивована. Якщо ж людина не навчена мислити й аналізувати, якщо думка, рішення, вчинок не є продуктом її зусиль, операцій, тоді вона стає розумово лінивою, звикає споживати готову думку, яку формують для неї ЗМІ, політики, сусіди і навіть недоброчинці. У результаті зростає схильність зазнавати впливу, бути об'єктом маніпуляцій.

Дидактики наголошують, що на етапі зміни й упровадження нових підходів до навчання особливо важливою є «зміна соціальної й життєвої ролі знань і пізнавально-творчих можливостей людини» [5, с. 3].

Ще від античних часів відомо про важливу роль і значення (особистісне й суспільне) вмінь успішно взаємодіяти в різних сферах перебування людини. Реформи в суспільно-політичній галузі лише посилили потребу ефективного спілкування. Водночас, попри заявлену зміну курсу освіти в Україні, розроблення численних комунікативних методик, заклади загальної середньої освіти досі не орієнтовані на цілеспрямоване навчання мовленнєвого спілкування. Багаторічні спостереження, опитування свідчать, що більшості випускників високі бали зовнішнього незалежного тестування не гарантують успішної взаємодії. У багатьох ситуаціях випускники (нинішні й учорашні) губляться, не маючи суб'єктного досвіду обґрунтування свого вибору/думки, висловлення співчуття, спростування неправдивих аргументів чи навіть привітання з ювілеєм.

На жаль, вивчення орфоєпії, лексики чи граматики мотивується нині не вдосконаленням умінь формулювати думку чи збагаченням активного словника, а вимогами ЗНО.

Така «гонка знаннєвих озброєнь» призводить до багатьох абсурдних ситуацій: окремі вчителі навіть уроки риторики,



передбачені програмою для 10-11 класів, відводять на виконання тестів і теоретичну підготовку до ЗНО, водночас натренований знаннєвий багаж має печальні перспективи застосування : «здобути високий бал ЗНО».

Вихідним положенням компетентнісно орієнтованої методики вважаємо твердження вчених-психологів, що *кожна компетентність* – це особистісна характеристика, «яка формується, проявляється в дії, поведінці людини і передбачає наявність у структурі *п'ятьох компонентів*:

- 1) *знання* змісту компетентності;
- 2) *досвіду* застосування знань у діяльності в різноманітних ситуаціях;
- 3) *ціннісно-сислового ставлення* до змісту компетентності, що стає з огляду на це для людини важливою;
- 4) *емоційно-вольового регулювання* процесу прояву компетентності в діяльності;
- 5) *мобілізаційної готовності*, занурення в діяльність [7, с. 9]».

Переваги такої методики полягають у тому, що учні, «закінчуючи навчальний заклад, виходять з нього не лише освіченими, але й підготовленими до всього, що очікує їх у великому світі» [9, с. 82].

Компетентність як синтетичний термін поєднує в собі готовність до цілевизначення, планування, дій, оцінювання й рефлексії, що в процесі вияву її передбачає реалізацію багатьох дій, зокрема таких: розуміти, продемонструвати, застосувати, довести, сприяти, використати, застосувати, оцінити, обрати, обґрунтувати, побудувати, розвинути та ін. Спонукування до цих дій має бути на кожному уроці.

Допомогти учням сформувати необхідні навички так, щоб вони могли ними користуватися впродовж життя, реально, на думку вчених, якщо в полі зору суб'єктів освітньої діяльності перебуватимуть докази, думки, причинно-наслідкові зв'язки, припущення тощо. С. Кові пропонує будь-яку суспільну проблему деталізувати так:



1) *докази*: звідки про це відомо і які докази підтверджують це знання?

2) *думка*: які ще думки є щодо цього питання?

3) *причинно-наслідкові зв'язки*: чи є тут закономірність? чи траплялося таке раніше? до яких наслідків може призвести це явище?

4) *припущення*: чи могло бути інакше? як могло бути по-іншому?

5) *доречність*: чи справді це має значення? для кого? (із есе «Демократія під загрозою» Дебори Меєр) [6, с. 88].

Оновлення освітнього процесу, на думку дидактиків, передбачає впровадження систематики педагогічних нововведень. Зокрема, змін зазнає урок як традиційний компонент освітнього процесу: саме поняття «урок», зміна його з урахуванням сучасної ситуації; типологія уроку; його методологічні: смисл, ціль, роль у загальній освіті; методичні структурні елементи уроку: завдання, зміст, засоби, форми, методи навчання, система контролю, оцінювання, рефлексії; форма підготовки й проведення уроку, наприклад, за допомогою ресурсів і Інтернет-технологій [12].

Важливо зосередитися не змінах як таких, а саме на тих педагогічних новаціях, що переводять освітній процес у русло людиноцентричної освіти. Орієнтиром може слугувати перелік, який пропонує А. Хуторський, а саме:

– зміна цільової настанови уроку: «дати освіту» – на «освіта як самореалізація»;

– зміна принципу репродуктивного засвоєння матеріалу на принцип продуктивності (у процесі підготовки уроку вчитель визначає, що саме, який освітній продукт учні створять під час уроку);

– перехід від загальної освіти для всіх до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня (з цією метою застосовують низку педагогічних новацій: індивідуальне цілевизначення учня, індивідуальні освітні програми й затвердження їх, особистісна діагностика й моніторинг



навчальної діяльності кожного, індивідуалізована система діагностики й оцінювання освітніх результатів);

– перехід від ЗНО орієнтованого уроку на компетентнісний (передбачити у плані проведення уроку виявлення особистісної і соціальної значущості теми, організація реального практичного досвіду учнів);

– перехід від логічної структури уроку до ситуаційної;

– заміна завдань, що не передбачають індивідуального розв'язання, евристичними, відкритими, такими, що не мають однозначних «правильних» відповідей;

– замість узагальнення матеріалу й заздалегідь заготовлених висновків уроку – втілювати систему індивідуальної й колективної рефлексії – усвідомлення своєї діяльності;

– оцінюванню підлягають не стільки результати порівняння учня з єдиними нормами й критеріями, скільки виявлення його власних освітніх набутоків, порівняння його з самим собою та ін. [12].

Ідеї до оновлених методик варто шукати скрізь, а передусім – у доквіллі. М. Титаренко, авторка книжки «Комунікація від нуля», практикує зі студентами такі завдання: «описати, як закипає-співає чайник, упіймати його мелодію, почути симфонію чи какофонію закипання, написати партитуру його короткого крещендо», «акустичний портрет якогось місця [11, с. 19]. Шкільні програми фонетику й орфоепію замкнули в жорстких наукових класифікаційних рамках, так що звуки мовлення в уяві дитини втрачають зв'язок із природою. Учням 3-5-их класів не потрібно знати з фонетики те, чого навчають майбутнього вчителя на I курсі педагогічного вишу. Слушними видаються ідеї М. Титаренко щодо важливості навчати учнів дослухатися до звуків природи: як шумить дощ; про що жебонить струмок; як сердиться вітер; як третється гілочка об шибку... коса об отаву... дерево скрипить від вітру, ...сніг рипить від морозу... шелест посмішки... Тут початки багатого емоційного світу дитини. Важливо поцікавитися, який із цих звуків наймиліший дитячому серцю. «Може б, діти потягнулися до високої музики?» Усе це, на думку авторки, привчає бути уваж-



ним до вимови довкілля, чути й розкодовувати «звукодоріжки світу»: різні партитури води, гамірну вулицю, спів іржавої гойдалки, шум моря у великих мушлях. Адже світ – «ще той звуко-режисер». За цією книжкою варто навчати мови дошкільнят і навіть першокласників. Щоб діти, як маленька Маня, засобами власного словотворення пізнавали й позначали світ («зима падає», «цвітуть білясніжники»). Діти розуміють суть понять «інтонація», «тональність» змалку, коли розпізнають голос мами й тата, бабусі й сестрички, значно раніше, ніж почують від учителя ці слова.

Відгородившись у яскравому й безликому світі гаджетів, дитина змалку «споживає» блекаути, монітори, акаунти, хештеги..., що наполегливо віддаляють її від природи, допомагають втрачати до неї інтерес.

«Ми, насправду, живемо в надмірі слів – часто зайвих, чужих, часто одних і тих самих, порожніх, марних, сірих, безликих, образливих, фальшивих, безграмотних і нецензурних. Тому ми не віримо на слово, бо на нього вже не можна покластися. Слово – вже той горобець: як вилетить – не впіймаєш. Написане пером – виволочиш волом. Зітреш делітом. Закинеш у треш...» [11, с. 41]. Після вивчення розділу «Лексикологія» діти дізнаються багато про слово: його лексичне значення, синонімію, омонімію, пряме й переносне значення, походження та ін. Є потреба звертати увагу на інші характеристики слова: зайве, чуже, порожнє, марне, сіре, безлике, образливе, фальшиве, вчасне, тепле тощо.

Мала дитина, пізнаючи світ, звіряє слова з їхніми значеннями, перевіряє їх на міцність, промацує кожен звук, насичує свою цікавість кількістю нових слів. Методики мають підхопити цю допитливість й розвивати, щоб усіма засобами живити інтерес до нового слова, бо в шкільні роки вона, на жаль, згасає.

Нині маємо серйозні бар'єри, завдяки яким відпадає потреба знати багато слів. Наприклад, навіщо міркувати над тим, яким словом позначити ту чи ту емоцію, якщо є зручний знак – смайлик. Лайки стали таким же синтетичним заміником



вираження засобами мови свого ставлення. Водночас багатий активний словник людини посідає високі позиції серед мовних умінь і навичок XXI століття. Методичні прийоми мають гідно конкурувати з цими знаками, мотивувати повноцінне спілкування. Дитина, яка знає, що птахи щебечуть, тьохкають, цвірінькають, підпадьомкують, скрекочуть, воркочуть, глибше розуміє роль синонімів у мові. Серйозного переосмислення потребує нині кожна мовна тема програми.

Розуміння ролі пауз, розділових знаків посилиться, якщо показати, що «без простору словам стає тісно, думки нашаровуються, захлинаються і ризикують задихнутися» [11, с. 49].

Візьмемо до прикладу просту, на перший погляд, мовну тему, що схована за ширшою назвою – «Види речень за метою висловлення» – і традиційно вже стала банальною й нецікавою: «Питальні речення». Як багато корисного для людини вона містить у собі. Насправді ж уміння ставити правильні запитання – життєво важливе. На думку дослідників, коли ви «ставите правильні запитання про себе й інших, то відкриваєте нові можливості й можете отримати такий результат, про який і мріяти було годі» [4, с. 10]. Виявляється, ця тема може містити значно більше можливостей для людини: які запитання дають більше інформації, які запитання віддаляють, а які – наближають до мети; які запитання допоможуть краще зрозуміти себе, а які – інших; які запитання допоможуть отримати кращі відповіді; яке значення для формування запитань мають дієслова минулого часу та багато іншого. Зрештою особистісне значення цієї теми полягає в тому, що вміння ставити запитання допомагає людині долати бар'єри у спілкуванні, почувати себе впевнено, досягати у спілкуванні сподіваних результатів.

Ми багато пишемо й читаємо про мовне чуття, однак жодна методика не навчає формувати його. А чуття мови – то більше, ніж «знання правил» і низка вмінь, навіть більше, ніж досвід застосування мовного багажу. Чуття мови, ймовірно, починається з відчуття краси західного сонця, тепла весняного вітру, аромату смородинової бруньки, шелесту житніх



колосків, оксамитової пісні джмеля на квітці конюшини, розрізнення пахоців чебрецю, любистку й татарського зілля. Чуття мови – то коли відчуття слова подібне «до техніки акварелей, а чи олії, акрилу, гуаші», розуміння, що «є слова масні, важкі, їх варто розбавляти розчинниками» [11, с. 63].

Великий інтерес до феномена «чуття мови», «неусвідомленого засвоєння правил, системи мови на основі «мовного середовища» виявляє М. Львов, на цю здібність також звертали увагу Ф. Буслаєв, К. Ушинський, І. Бодуен де Куртене, Л. Щерба, О. Леонтьєв, А. Шахнарович та ін.

Зосередження уваги на результатах не анулює наукового інтересу до методів досягнення їх. З одного боку, «різноманітність методів, а також підвищення уваги й інтересу учнів дають нам гнучкість у розв'язанні низки складних і часто досадних проблем...» [8, с. 171], з другого – така різноманітність буде ефективною, якщо вона стане впорядкованою. Тому питання дослідження й упорядкування методів вважаємо актуальним.

Велику роль відводимо прийомам. Зокрема для компетентнісно орієнтованих методик значний інтерес становлять такі прийоми. Важливими, наприклад, є прийоми формулювання *простих* (Хто? Що? Коли? Чи буде? Чи може? Чи згодні ви?), *складних* (Поясніть, чому... У чому різниця? Чому ви вважаєте? Що буде, якщо? Чому так сталося?) і *рефлексійних* (Що здалося вам сьогодні складним? Яким способом було розв'язано завдання? Чи можна інакше? Що з вивченого сьогодні для вас найголовніше? Які думки, що прозвучали сьогодні, співзвучні з вашими? Що здалося непереконалим? Із чим ви не згодні? Які нові думки, почуття у вас з'явилися? Чи були моменти радості, задоволення від своїх вдалих відповідей? Чи були моменти невдоволення собою? Яку користь ви мали з цього заняття, вивченого тексту? Чому ви обрали саме ці завдання? Про що хотілося б поговорити детальніше? Що б ви хотіли порадити своєму вчителю? Чи помітили ви свої успіхи в пізнанні мови?) запитань; формулювання (ідентифікування, визначення суті) проблеми; висловлення припущення; створення графічного образу; інтригування; цілевизначення; прогнозування; ана-

лізу, синтезу, порівняння; маркування тексту; формулювання висновків тощо. Кожну дію мають супроводжувати міркування, роздуми, усвідомлення, оцінювання.

Актуалізуємо психологічні прийоми, як-от: стимулювання мотивації пізнавальної діяльності учнів; створення комфортного мікроклімату в колективі тощо.

Методика навчання мови має бути гнучкою, постійно орієнтованою на універсальні вміння, що становлять основу багатьох ключових компетентностей. Наприклад, аналітика свідчить, що найбільший попит нині на вміння розв'язувати складні завдання, креативність і критичне мислення. Багато компаній сьогодні інвестують розвиток емоційного інтелекту й когнітивну гнучкість. Урахування сказаного вище сприятиме досягненню бажаного успіху, що «полягає вже не у відтворенні знань, а в екстраполяції того, що ми знаємо, і творчому застосуванні цих знань у нових ситуаціях» [13, с. 231].

Література:

1. Бунеев Р.Н. Понятие функциональной грамотности. *Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: Сб. материалов / Под научной редакцией А.А. Леонтьева.* Москва : Баласс, Издательский Дом РАО, 2003. С. 34–36.
2. Голуб Н.Б. До проблеми розроблення методики навчання української мови учнів ліцею на засадах компетентнісного підходу (аналітичні матеріали констатувального етапу експерименту). *Українська мова і література в школі.* 2018. № 5. С. 2–10.
3. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Картер А. Не бійся спитати. 10 кроків до вдалих переговорів / пер. з англ. А. Дудченко. Київ : Лабораторія. 2021. 224 с.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: анализ зарубежного опыта. Рига: Эксперимент, 1995. 176 с.
6. Кові Стівен Р. 7 звичок надзвичайно ефективних людей / пер. з англ. О. Любенко. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2016. 384 с.
7. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И. А. Зимней. Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2011. 592 с.



8. Петти Дж. Современное обучение: Практическое руководство / Пер. с англ. П. Кириллова. Москва : Ломоносовъ, 2010. 624 с.
9. Робинсон К. Образование против таланта / пер. с англ. Н. Макаровой. Москва : Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2013. 336 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 720 с.
11. Титаренко М. Комунікація від нуля. Есеї для Мані. Львів: В-во Старого Лева, 2019. 232 с.
12. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. Москва : Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.
13. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / Перекл. з англ. Ганни Лелів. Львів: Літопис, 2018. 296 с.



Горошкіна О. М.,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВИМІР

Орфографія має особливе значення в житті кожної людини, тому перед учителем-словесником стоїть важливе завдання – домогтися засвоєння й дотримання орфографічних норм учнями. Навчання орфографії в школі полягає в тому, щоб, по-перше, ознайомити здобувачів освіти із системою загальноприйнятих способів передачі звукової мови на письмі; по-друге, довести необхідність практичного оволодіння орфографією; по-третє, сформувати в учнів сталі орфографічні вміння та навички. Останнє завдання, як зазначено в посібнику «Методика вивчення української мови в школі», є найважливішим і найскладнішим [4].

Загальновідомо, що сформувати будь-які вміння й навички можна лише в результаті наполегливої й цілеспрямованої роботи, у межах певної методичної системи, за допомогою оптимального поєднання спеціальних методів і прийомів.

Орфографічні навички формуються впродовж усього життя. Це зумовлено передусім динамічними процесами розвитку української мови. Як слушно зазначає К. Городенська, «сталася чимало змін: поповнився її словниковий склад за рахунок нових питомих слів і запозичень, почали відмінювати досі не відмінювані власні назви, абрєвіатури та деякі чужомовні одиниці, переглянуто сфери вживання слів, форм слів та синтаксичних конструкцій, повернено національні зразки словотворення тощо» [1, с. 3–4]. У цьому контексті особливої актуальності набуває проб-



лема правильного передавання новітніх запозичень, їхнього зв'язку з раніше запозиченими й питомими одиницями української мови. Потребують уваги вчителя-словесника й зміни, що відбулися в новій редакції «Українського правопису» (2019 р.). Загалом уже в школі доцільно пояснити учням, що зміни в правописі – це закономірне явище, яке відбувається в усіх розвинених мовах. Це сприятиме формуванню толерантного ставлення до змін і полегшить процес адаптування до нових правил.

Питання пошуку методів і засобів піднесення орфографічної грамотності учнів завжди перебували в центрі уваги науковців і вчителів. На різних часових відтинках проблему підвищення орфографічної грамотності досліджували психологи (М. Богоявленський, С. Жуйков), методисти (Н. Алгазіна, М. Баранов, М. Бернацький, О. Біляєв, Н. Бондаренко, М. Вашуленко, В. Горбачук, Т. Донченко, О. Караман, Г. Козачук, Л. Райська, І. Хом'як, Н. Шкуратяна, С. Яворська та ін.). Завдяки їхнім зусиллям розроблено теоретичні засади навчання орфографії в школі, що реалізовано передовсім у граматичній спрямованості, адже левову частку орфографічних відомостей учні опановують у процесі вивчення морфології. Це було закріплено і в чинних програмах з української мови, які передбачали вивчення орфографії разом із іншими розділами – фонетикою, графікою, морфемікою, словотвором, морфологією. Так, засвоюючи відомості про іменник, школярі відпрацьовують правила написання власних назв, відмінкових закінчень складних іменників тощо. У результаті учні вивчають різні орфограми, правила, уміщені в різних розділах «Українського правопису». Це не сприяє формуванню системних знань, оскільки орфографічні відомості розчиняються в граматичному матеріалі.

Розробники програми для 10–11 класів (рівня стандарт) навчальний матеріал згрупували за нормами сучасної української літературної мови, оволодіння якими важливе для кожної освіченої людини. Це стало можливим тому, що в 9-му класі учні завершили вивчення всіх розділів української мови, тож зміст *мовної лінії* в 10-му й 11-му класах має узагальнювальний характер.



Однак проблема навчання орфографії не втрачає своєї актуальності. Зважаючи на це, останнім часом активізувалися дослідження лінгводидактів (В. Вітюк, А. Віцюк, О. Горошкіна, Т. Груба, Х. Карповець, Л. Попова та ін.), присвячені пошуку шляхів ефективного навчання орфографії на уроках української мови і в процесі самостійної діяльності здобувачів освіти.

Вивчення статистичних даних основної сесії ЗНО, оприлюднених Українським центром оцінювання якості освіти, переконує, що випускники «стикалися з певними труднощами саме під час виконання практичних завдань, що потребували застосування здобутих знань, умінь і навичок у нових ситуаціях» [3, с. 37]. Так, завдання 14 з орфографії (правопис складних слів, зокрема й з іншомовними частинами) виявилось складним через необхідність знання значної кількості винятків (складність – 22,1 %).

Викликає занепокоєння й той факт, що «мовленнєву вправність власних висловлень здебільшого оцінено в 0 або 1 бал із 4 можливих, що свідчить про доволі низький рівень опанування орфографічних, пунктуаційних, лексичних, граматичних і стилістичних норм української мови» [3, с. 37].

Спілкування з учителями-словесниками, власний багаторічний досвід роботи зі старшокласниками, аналіз учнівських письмових робіт засвідчує: типовими є помилки, що стосуються написання власних назв, слів іншомовного походження, складних слів тощо. Кожному вчителеві доводилося спостерігати ситуацію: учень правила знає, а грамотно писати не вміє, що засвідчує розрив між знаннями, уміннями й навичками школярів. У підручнику «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» зазначено, що «головна причина орфографічних помилок – це невміння учнів застосовувати на практиці здобуті знання, відсутність навичок самоконтролю, орфографічної пильності» [5, с. 217]. У попередніх публікаціях ми визначили й проаналізували причини такого стану [4].

Лінгводидакти і вчителі шукають ефективні методи і прийоми формування орфографічних умінь учнів. Як свідчать результати анкетування, проведеного співробітниками відді-



ду навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України впродовж січня-березня 2021 року, вчителі (60 респондентів зі 108, тобто 55,6%) активно послуговуються класифікацією методів за рівнем пізнавальної діяльності учнів, тобто використовують на уроках пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, репродуктивний, дослідницький та проблемний методи. Автори підручника з методики навчання української мови акцентують на використанні класифікації методів за способом взаємодіяльності вчителя й учнів – слова вчителя, бесіди, спостереження над мовними явищами, роботи з підручником, методу вправ. Означені методи належним чином схарактеризовані в лінгводидактиці, дослідники визначили їхній дидактично-розвивальний потенціал. У студіях О. Караман, І. Хом'яка, С. Яворської та ін. схарактеризовано особливості застосування методів під час навчання орфографії.

Загальновідомо, що вибір того чи того методу або прийому зумовлений кількома чинниками: темою уроку, віковими особливостями учнів, уподобаннями вчителя тощо. Критерієм ефективного добору методу є результат. У цьому контексті важливо зазначити, що з окремими орфографічними правилами учні ознайомлені ще в початкових класах. Під час навчання фонетики, морфології вони засвоюють основні орфографічні відомості. У процесі навчання синтаксису відбувається повторення й узагальнення вивченого. Це значною мірою впливає на добір та комбінування методів і прийомів.

У дослідженнях В. Вітюк, А. Віцюк, О. Караман, І. Хом'яка, С. Яворської та ін. експериментально доведено доцільність застосування методу вправ для формування орфографічних умінь і навичок учнів. Ефективними є різні види вправ: списування, орфографічний розбір, вправи з орфографічним словником, різні види диктантів, запис тексту, вивченого напам'ять, перекази, твори та ін. [5]. Як переконає вивчення й аналіз лінгводидактичних студій, у методиці на сьогодні немає усталеної класифікації вправ. Їх класифікують за різними ознаками: за місцем проведення (класні, домашні), за тематикою



(фонетичні, орфоепічні, лексичні, фразеологічні, граматичні, стилістичні та різноманітні їх варіанти й комбінації – грама- тико-орфографічні, грама- тико-стилістичні тощо), за дидак- тичною метою (підготовчі, вступні, тренувальні, завершаль- ні, контрольні), за ступенем пізнавальної активності учнів (рецептивні, репродуктивні), за критерієм комунікативності (умовно-комунікативні, некомунікативні, комунікативні), за врахуванням етапів психічного процесу засвоєння знань на аспектних уроках (комплексні, передмовленнєві, мовленнєві); за формою мовлення (усні, письмові). Для формування орфо- графічних умінь учнів доцільно систематично залучати учнів до виконання вправ. До таких належать: пошук орфографіч- ної помилки в окремому слові (словах), словосполученнях, реченнях, текстах, запропонованих учителем або поданих у підручнику, посібнику; самостійний пошук учнями помилок у текстах різної жанрово-стильової належності.

Погоджуємося з думкою Л. Попової, що використання сучасних засобів навчання сприяє кращому засвоєнню орфо- графічних правил, допомагає заощадити час, дає змогу відра- зу перевірити правильність виконання вправ і завдань [7]. Так, учням можна запропонувати вставити пропущені букви в словах іншомовного походження, роздрукувавши спеціаль- ні картку, або ж за покликанням <https://learningapps.org/watch?v=r4pfgxrnj20>. Низку подібних вправ запропоновано у посібнику «Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту» (2020 р.) [3].

Д _____ плом, р _____ ф, _____ дея, капуч _____ но, ч _____ пси, жур _____ .
Такс _____ , ген _____ альний, дж _____ нси, ч _____ збургер, д _____ зель, ауд _____ єнція.
Л _____ мон, м _____ ля, сп _____ рт, в _____ мпел, ех _____ дна, к _____ парис.
Д _____ якон, еп _____ скоп, тр _____ умф, к _____ зил, кум _____ с, кирг _____ з.
К _____ нджал, такт _____ ка, ц _____ стерна, пейзаж _____ ст, гітар _____ ст.
М _____ тропол _____ т, хр _____ ст _____ янство, пост _____ нг, роум _____ нг, д _____ зайн.
Парк _____ нг, бут _____ к, пер _____ метр, мед _____ ц _____ на, ф _____ тнес.
П _____ ар, т _____ зер, р _____ тейл, фр _____ лансер.



Незалежно від того, яку вправу вибере вчитель, важливо методично правильно організувати роботу над її виконанням. Це передбачає чітку постановку мети, визначення способу виконання вправи, процесу виконання, обов'язкової перевірки правильності з подальшим виправленням помилок.

Переорієнтація на компетентнісний підхід сприяє розширенню можливостей освітнього простору (передусім, працювати з різноманітними інтернетними джерелами); реалізації кожним учнем індивідуальної освітньої траєкторії; посиленню ролі самостійної пізнавальної діяльності учнів; розвитку в них індивідуальної й колективної рефлексії.

Сучасна компетентнісно орієнтована методика має спрямовувати вчителя передусім на практичні методи, а саме: ситуаційний, метод проєктів, вправи, діалогічної взаємодії, метод гри та ін. Мовний матеріал учні повинні засвоювати як інструмент думки, адже комунікативний зміст формується у процесі мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Сприятливою для цих процесів є робота з текстом, різні варіанти роботи з проблемою, добір емоційно привабливих для учнів ситуацій, що потребують від них прийняття правильних рішень. Для прикладу наведемо завдання, які можна використати на уроках української мови в старших класах.

I. У процесі набору тексту припустилися 9 орфографічних помилок. Знайдіть і виправте їх. Поясніть правила написання слів, у яких ви виправили помилки.

Довготермінова пам'ять важлива для вивчення математики і природничих наук тому, що саме тим ми зберігаємо базові засади й техніки розв'язування задач. Для периміщення інформації з оперативної пам'яті до довготермінової потрібен час. Щоб прешвидшити цей процес, користуйтеся технікою, яку називають «ростягнутим повторенням» (або інтервальним). Як ви, мабуть, здогадалися, ця техніка передбачає повторення того, що ви хочете запам'ятати, наприклад, нові слова іноземної мови чи новий метод розв'язування задач, тільки цей процес розтягується на кілька днів.



Як свідчать результати досліджень, якщо ви спробуєте «вклеїти» щось до своєї пам'яті, повторюючи це, скажімо, двадцять разів одного вечора – пам'ять не засвоїть матеріал так само добре, як після такої самої кількості повторень протягом кількох днів або тижнів. Це щось схоже на будівництво мура. Якщо ви не даєте розчину часу на застегання, то не отримуєте стійкої структури (З книги Барбари Оклі «Навчитися вчитися»).

II. Яка інформація з тексту виявилася для вас новою? Наскільки корисна вона?

III. Визначте головну думку тексту.

IV. Чи можна використати здобуту інформацію для засвоєння орфографічних правил? Розкажіть про це.

I. Спишіть, розкриваючи дужки й уставляючи на місці крапок потрібні букви.

Орфографічні помилки не/рідко створюють плутанину, ускладнюють розуміння текст., а (у,в) крайніх випадках можуть завдати мільйонних збитків або втрачених робочих місць.

Помилки (у,в) правоп..сі навіть стають пр..дметом судових справ, як/от нещодавня історія з бр..танською к(а,о)мпанієюTaylor&Sons, коли пропущена літера пр..звела до багато/мільйонного судового процес.. (Леннокс Моррисон).

II. Розкажіть про роль орфографії в житті людини.

III. Що необхідно робити для ефективного засвоєння орфографії? Запишіть 3-5 порад однокласникові/однокласниці, які, на ваш погляд, нехтують орфографічні норми.

Як бачимо, вправи, крім завдань, спрямованих на повторення орфографії, містять іще кілька компетентнісно орієнтованих, які спонукають учнів до оцінювання інформації, висловлення власної думки щодо прочитаного, інтерпретування здобутих відомостей в інший контекст.

Отже, ефективність роботи з орфографії значною мірою залежить від методично правильного добору методів і прийомів, засобів навчання, урахування вікових, психологічних особливостей учнів; систематичного обліку орфографічних



помилки та роботи над їх запобіганням та усуненням. Згідно з вимогами компетентнісного підходу добір методів має забезпечити «використання теоретичних знань як практичного засобу пояснення явищ і розв'язання проблем, застосування досвіду успішних дій у конкретних ситуаціях, переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі» [3, с. 6], зростання особистісного досвіду учня.

Література:

1. Городенська К. Українське слово у вимірахськогодення. Київ : КММ, 2019. 208 с.
2. Горошкіна О. М., Груба Т. Л., Попова Л. О. Формування правописної компетентності учнів. Харків : Вид. група «Основа», 2016. 171 с.
3. Горошкіна О. М., Бондаренко Н. В., Попова Л. О. Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту : метод. посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 128 с.
4. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук, Г. Р. Передрій, Л. П. Рожило. Київ : Рад. школа, 1987. 364 с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2005. 400 с.
6. Офіційний звіт про проведення в 2019 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти Т. 1. URL: https://vintest.org.ua/wp-content/uploads/ZVIT-ZNO_2019-Tom_1.pdf (дата звернення: 28.03.2020).
7. Попова Л. О. Засоби навчання української мови в компетентнісній парадигмі сучасної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2020. № 2 (333) лютий. Ч. II. С. 54–61.
8. Хом'як І. М. Способи і характер навчання орфографії. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2013. Вип. 40. С. 166–168.



Кучеренко І. А.,

*доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

Мамчур Л. І.,

*доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

КЛЮЧОВІ ПРІРИТЕТИ СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

Головне завдання сучасної освітньої політики в Україні – досягнення якості освіти відповідно потребам особистості і суспільства. Зростання соціальної ролі молоді людини, її активне творче самовиявлення зумовлюють необхідність формування комунікативно компетентної мовної особистості, здатної вміло користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях, готової зберігати і примножувати цінності та ідеали українського народу.

У мовній освіті змінюються акценти із засвоєння знань з теорії мови і спрямовуються на практичне вміння їх використовувати. Основна мета шкільного мовного навчання освіти розглядається нині в площині формування комунікативної компетентності особистості, її здатності до активної життєвої і мовленнєвої діяльності. Це не значить, що роль мовних (теоретичних) знань якимось чином зменшуються – вони із основної і єдиної цілі освіти є важливим компонентом, але головне їх призначення – бути засобом спілкування, мовленнєвої взаємодії особистості в соціумі.

Людина як творець мови, носій культури народу є об'єктом вивчення багатьох наук, але саме філософські концепції вчених здавна взаємопов'язувалися, а часом ставали важливим підґрунтям для інших наукових досліджень – соціаль-



них, лінгвістичних, психологічних, методичних тощо. Сучасна філософія мовної освіти в Україні, що віддзеркалюється і в методології української мови, має давню традицію, глибокі корені в народній та науковій філософії, досліджує й розробляє процес вербального пізнання, місце мови в житті людини та суспільства, культуру мовленнєвої комунікації.

Науковим підґрунтям у розв'язанні важливої проблеми мовного навчання, формування національно мовної особистості, її комунікативної компетентності є праці видатних учених – О. Біляєва, В. Гумбольдта, І. Огієнка, О. Потебні, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича, К. Ушинського та дослідження сучасних педагогів, психологів, мовознавців, лінгводидактів – А. Богуш, М. Вашуленка, І. Вихованця, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Єрмоленко, С. Карамана, О. Кучерук, М. Пентилюк, І. Хом'яка та ін.

Мова – основа національної культури, тому повинна виконувати всі суспільні й культурні функції. Що вищий рівень національної культури, національної мови як першоознаки її існування і створення інтелектуально-духовної атмосфери, то вищий рівень свідомості національної, державної. Як відомо, національне відродження, відтворення національної державності можливе лише за умови, коли народ має історичну пам'ять та рідну мову. Ставлення до них людини свідчить і про культурний рівень, і про громадянську позицію. Національна мовна свідомість об'єднує народ у культурному, суспільному, політичному житті. Носії мови повинні прагнути досягти вишуканості та краси власної мови. Отже, найголовнішим завданням сучасної шкільної мовної освіти є «відродження й подальший розвиток української мови на всьому терені України, формування мовної особистості як гаранта збереження й подальшого розвитку національної культури та державності, тобто комунікативно компетентної особистості, чого вимагає розвиток суспільства і час, в якому вона живе [5, с. 59]».

Як форма існування і вияву національної й особистісної свідомості рідна мова має бути засобом самопізнання, саморозвитку і самовираження людини, засобом формування нового



типу особистості і суспільних відносин на основі національної освіти, запорукою розбудови держави європейського рівня. Рідна мова, засвоєна з дитинства в мовному середовищі, є найприроднішою, найзручнішою для індивіда і, безперечно, оволодіння нею в дошкільному і шкільному віці – це оптимальний шлях мовного розвитку особистості, формування її комунікативних умінь і навичок.

Важливе місце в галузі філософії мови посідають концептуальні положення і науково обґрунтовані погляди відомого українського лінгводидакта, мислителя В. Сухомлинського на проблему сутності, природи і методики навчання української мови. Вчений, займаючись проблемою мовної освіти, надавав рідній мові першорядної ваги у системі шкільних предметів, оскільки уроки мови несуть не тільки знання мовних законів і засобів, не тільки ідеї гуманізму в навчальний процес, а й мають великий виховний потенціал, що забезпечує формування духовних цінностей, національних почуттів, патріотизму, поваги й любові до рідного народу, його культурних надбань і рідної мови. «Із живої думки і слова, – стверджував педагог, – почалося становлення людини: мисль, втілена у слово, підняла нас над природою, над усіма речами і явищами, над епохами і століттями. Слово ввібрало в себе найтонші порухи наших почуттів; у ньому закарбувалася душа, звичаї, традиції, радості й болі народу – всі його духовні цінності, творені століттями [10, с. 17]». І особливо нині не втратили своєї сили й актуальності слова В.Сухомлинського, з якими він звертався до учнів і молоді: «Знай, бережи, збагачай велике духовне надбання свого народу – рідну українську мову. Це мова великого народу, великої культури [9, с. 34]». Від усвідомлення українцями «рідності», «материнськості» української мови як чинника нашого згуртування в єдину національну спільноту, від якості, глибини та обсягу знань, якими оволодіватиме учень на уроках української мови в загальноосвітній школі, значною мірою залежатиме стан і розквіт нашого суспільства.

Формування мовної особистості здійснюється внаслідок взаємодії природної здатності людини й засвоюваного мов-



ного матеріалу впродовж вивчення української мови. Знання мовної системи, володіння її засобами, тобто комунікативна компетентність особистості, дає змогу людині формувати і формулювати власні думки, інтерпретувати чуже висловлювання, забезпечувати успішну і повноцінну вербальну комунікацію.

Комунікативна діяльність є основою сучасної мовної освіти, її кінцевою метою і, без сумніву, процес засвоєння української мови в загальноосвітній школі повинен здійснюватися на комунікативно-діяльнісній основі, мовна освіта має відповідати загальнодидактичному принципу перспективності і наступності, бути неперервною. Вчитель сучасної школи потребує належних знань із проблеми формування комунікативної компетентності особистості, він має орієнтуватися в інноваційних процесах, розуміти необхідність перебудови технології навчання рідної мови. Для цього необхідно засвоїти чимало нових, комунікативно орієнтованих лінгвістичних та лінгводидактичних термінів для реалізації цілей шкільної мовної освіти.

У нашому розумінні комунікативна компетентність – це знання, вміння і навички особистості, що повинні сформува- тись і забезпечуватимуть правильне й доречне використання мови в конкретному контексті й ситуації спілкування, знаходження адекватного стилю і тону спілкування, враховуючи особистість співрозмовника, обставини спілкування і стратегії мовленнєвої взаємодії в різнотипних мовленнєвих ситуаціях.

Комунікативна компетентність – це найвищий щабель у досягненні культурної комунікабельності особистості, а знання особливостей, структури мовленнєвої комунікації обов'язкове в розвитку власної мовної інтелектуальності. Комунікативно компетентна людина завжди шанується іншими громадянами, має вплив у суспільстві, швидше досягає поставлених цілей. Досягти високого рівня комунікативної компетентності – це особливе завдання, що здійснюється впродовж навчання української мови в загальноосвітній школі. Компетентнісна та комунікативна спрямованість навчально-

виховного мовного процесу навчання – найсприятливіше освітнє середовище для розвитку мовної особистості в умовах сьогодення. В. Кремень справедливо підкреслює, що «час мислителів-універсалів відійшов у минуле. Сьогодні освіченість полягає не в обсязі утримуваних в пам'яті знань з різних дисциплін, а в оволодінні загальною системою орієнтації в океані інформації ... Головне – знати, як знайти потрібні знання. Причому не в книгах, а в словниках чи мережі Інтернет, що допоможе знаходити шлях до знання, шлях пошуку рішень і вміти рухатися цим шляхом [6, с. 6]». З огляду на це, першочерговою компетентністю в системі сучасної загальної освіти, головними ознаками якої є самоорганізація, саморозвиток і креативне мислення, визначено вміння вчитися, що трактується Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти як «здатність спостерігати за новим досвідом і брати в ньому участь, а також приєднувати нові знання до вже наявних, змінюючи останні, якщо це потрібно. Здібності до вивчення мови розвиваються у процесі набуття досвіду навчання. Вони дозволяють більш ефективно й незалежно діяти згідно нових мовленнєвих вимог, помічати, що існують їх варіанти і застосовувати певні можливості доречно, правильно, нормативно. Здатність навчатися має кілька компонентів, таких як мовна і комунікативна свідомість; загальні фонетичні вміння/навички; навчальні вміння, евристичні здібності [4 с. 106–107]». А. Гофрон, аналізуючи детермінанти мовної освіти і визначаючи вплив мовного чинника на зміну освітніх моделей, справедливо підкреслює, що якщо в індустріальній цивілізації освіта виступала головним транслятором знань, традицій культури, то в інформаційній цивілізації вона повинна стати своєрідним медіатором у набутті знань – не просто передавати готові знання, а вчити здобувати, знаходити і застосовувати їх. Саме тому провідною філософсько-методологічною ознакою мовної освіти нашого часу є переосмислення її ролі в суспільстві й державі, стимулювання пізнавально-дослідної діяльності учнів на шляху засвоєння знання і набуття досвіду, а вчитель веде школярів цим шляхом, скеровуючи їхню навчальну діяль-



ність у правильному напрямі – розвинути мовну особистість школяра.

Формування вміння вчитися передбачає розвиток креативного та критичного мислення як здатності перетворювати наявні теоретичні й практичні знання у стратегії розв'язання нових проблем, трансформацію нових знань та вмінь у власні. У зв'язку з цим відбувається становлення і розвиток когнітивної методики навчання української мови, концепцію якої розробили М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна [8]. Суть когнітивної методики, на думку вчених, – оволодіння мовними одиницями як основою пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу, створення образу світу в уяві кожного учня. Мета – опанування учнями мовних засобів як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, для формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних текстів з урахуванням комунікативних цілей і наміру, розвитку пізнавальної активності учнів [8, с. 216]. Відповідно до настанов когнітивної методики необхідно посилити практичну комунікативну діяльність на уроці української мови, змінити акцент у навчальній роботі в русло формування учня-мовця, активного учасника комунікації, здатного ефективно здійснювати мовленнєву діяльність у різних сферах вербального спілкування.

Отже, впровадження тенденції компетентнісно і комунікативно спрямованого освітнього простору – вимога й потреба часу. В контексті інноваційних змін мовної освіти комунікативна компетентність постає одночасно як предметна (фахова в аспекті синтезування лінгвістичних, мовленнєвих, власне комунікативних знань, умінь, навичок, досвіду) і загальнопредметна (вміння спілкуватися). Комунікативна компетентність як предметна є системним цілісним поняттям, що складається з низки компетентностей: мовленнєвої, мовної, власне комунікативної, соціокультурної, діяльнісної. Розвиток кожного складника задекларовано в чинній програмі, а їх формування відбувається комплексно, цілеспрямовано і з



перспективним удосконаленням саме на уроці української мови, модернізація якого потребує новітнього теоретико-методичного розроблення змістового і процесуального компонента.

Пріоритетними для сучасної мовної освіти є компетентнісний і комунікативно-діяльнісний підходи до навчання української мови. Компетентнісний підхід передбачає спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядкована ключова і загальнопредметна компетентності. Компетентнісний підхід не замінює традиційну освітню систему «знання, вміння, навички», а доповнює її необхідним практичним досвідом застосування набутого впродовж навчання. У межах вивчення української мови предметною є комунікативна компетентність як складне багатогранне поняття, структуру якого становлять компетентності – мовленнєва, мовна, соціокультурна та діяльнісна. Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає вивчення мови як засобу вербального спілкування, здійснення у процесі взаємопов'язаного та цілеспрямованого вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності учнів (аудіювання, читання, говоріння й письма) і розвиток мовної, мовленнєвої, власне комунікативної, соціокультурної та діяльнісної компетентностей під час навчального мовленнєвого спілкування і на основі практичної комунікативної діяльності

Освітні процеси нині спрямовані на розвиток мовної особистості, здатної ефективно спілкуватися і досягати поставлених комунікативних цілей. Саме тому вивчення української мови має комунікативне спрямування, покликано розвинути вміння вільно виражати думку та почуття в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі) і в різних сферах спілкування (особистісній, публічній, освітній), а відтак виробити в учнів комунікативну компетентність як предметну, так і ключову. «Предметна комунікативна компетентність, – наголошує Н. Голуб, – формується у штучно створених учителем умовах на уроці української мови. Однак уміння й навички, сформовані на уроці, будуть цінними для учнів



тоді, коли у них буде потреба за межами уроку й школи. На таке функціональне поле знань, умінь і навичок орієнтують ключові компетентності [2, с. 19]».

Одним із пріоритетних завдань мовного навчання є формування комунікативної компетентності учнів (одночасно і предметної, і ключової) у процесі навчально-тренувальної мовленнєвої практики на основі опрацювання мовної теорії. На думку О. Біляєва, яку ми поділяємо, у школі необхідно вивчати «мову як засіб спілкування та пізнання, і уроки з будь-якого розділу мови обов'язково передбачають роботу над розвитком мовлення учнів [1, с. 28]». Упродовж вивчення всього курсу української мови, а особливо на уроках розвитку комунікативних умінь, учні поряд із засвоєнням усіх рівнів мовної системи навчаються мотивовано, грамотно, доречно застосовувати теоретичні знання про лінгвістичні одиниці у мовленнєвій практиці відповідно до комунікативної ситуації. Уважаємо, що стрижнем кожного уроку української мови має бути робота з формуванням комунікативної компетентності учнів, розвитку їхнього власного мовлення. Першочергове завдання вчителя – забезпечити засвоєння мовних знань і формувати вміння застосовувати їх у процесі спілкування, а саме вдало, доречно, правильно й ефективно здійснювати продуктивну й рецептивну мовленнєву діяльність в усній чи писемній формі з урахуванням ситуації спілкування.

У світлі комунікативно орієнтованих завдань загальної мовної освіти XXI ст. намітився новий етап розв'язання проблеми змісту, класифікації, структури і технології уроків розвитку комунікативних умінь, цілі яких сьогодні відображають головне завдання вивчення української мови у школі – сформувати комунікативну компетентність учня, виховати комунікабельну і творчу особистість, здатну вільно виражати власні думки, доречно й уміло застосовувати різні мовні засоби у комунікативному спілкуванні.

Сучасні уроки розвитку комунікативних умінь спрямовані на формування вмінь спілкуватися, комунікувати, а саме сприймати, осмислювати, аналізувати, відтворювати гото-



ві тексти і на основі поданих зразків навчатися будувати, вдосконалювати та редагувати власне мовлення. Джерелом формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів є саме практична діяльність із мовним та мовленнєвим матеріалом, вивчення та закріплення якого відбувається на аспектних уроках. Уроки розвитку комунікативних умінь є умовною практичною лабораторією, в якій під час реалізації навчальних комунікативних ситуацій учні поряд із засвоєнням усіх рівнів мовної системи навчаються мотивовано, грамотно, доречно застосовувати теоретичні знання про лінгвістичні одиниці у мовленнєвій практиці відповідно до комунікативної ситуації.

Зміст уроків розвитку комунікативних умінь спрямовано на формування комунікативної компетентності, зокрема на:

- засвоєння відомостей про мовлення, теорії комунікативної лінгвістики, лінгвістики тексту, стилістики та культури мовлення;
- розвиток основних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма);
- формування мовленнєвих і комунікативних умінь.

Уроки розвитку комунікативних вмінь мають здійснюються на текстовій основі, лише за такої умови учні засвоюватимуть мовні засоби на функційно-стилістичній основі, що є особливо ефективним для розвитку умінь створювати власні висловлювання. Слушною з цього приводу є позиція Т. Донченко, яка переконана, що вивчення мови на текстовій основі дає «змогу показати мовні одиниці в системі з іншими в живому мовленні, поєднати вивчення мовних одиниць з розв'язанням комунікативних завдань, посилити мотиваційне забезпечення навчального процесу, розвивати в учнів чуття слова; викликати і зберегти бажання говорити і писати рідною мовою [3, с. 37]». Тексточентричність сприяє реалізації комунікативно-діяльнісної практичної спрямованості уроку і передбачає вивчення мови на основі прецедентних текстів, культурно містких й естетично цінних текстів, що містять інформацію про культуру, духовність, історію, ментальність, самотність українського народу, формули мовленнєвого етикету й ідіоми.



Такі тексти мають потужні комунікативні, аксіологічні можливості, у них закодовано значну кількість правил спілкування, вивіrenих тисячолітнім досвідом предків-українців.

Зміст навчальної мовленнєвої діяльності на уроці передбачає: сприймання чужого мовлення; відтворення тексту; створення власних висловлювань.

✓ Уроки розвитку комунікативних умінь – це уроки, що передбачають формування мовленнєвої компетентності учнів, спрямовані на засвоєння мовленнєвої та комунікативної теорії, розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності і практичне вироблення мовленнєвих і комунікативних умінь і уроки сприймання чужого мовлення (аудіювання і читання);

✓ уроки відтворення готового тексту (переказ);

✓ уроки створення власних висловлювань (говоріння і письмо).

Структурний елемент уроків розвитку комунікативних умінь є практична навчально-мовленнєва діяльність учнів. Комунікативна практика має пронизувати більшу частину змістового наповнення уроку, як теоретичного (засвоєння знань) й практичного (вироблення вмінь, навичок та досвіду), так і методичного (форм, методів та засобів), і займати значну частину навчального часу, адже беззаперечно забезпечує розвиток риторично-комунікативних умінь на основі мовних і мовленнєвих умінь та навичок, формування комунікативної вправності учнів, практичне оволодіння мистецтвом слова. Текстоцентричність передбачає опанування мови на основі прецедентних текстів, культурно зразкових й естетично ціннісних текстів, добір текстів-зразків, що належать до різних стилів, типів і жанрів мовлення, вивчення культури українського народу, формул мовленнєвого етикету й ідіом, що мають колосальні комунікативні можливості і в яких закодовано максимальну кількість правил та законів спілкування, вивіrenих тисячолітнім досвідом наших предків.

Отже, сформувати якісно нову мовну особистість у системі освіти – це виховати мовця, котрий буде дбати про красу і розвиток української мови, творити україномовне середовище в



усіх сферах суспільного життя, відроджувати культуру, звичаї і традиції народу, забезпечувати висококультурне інтелектуальне спілкування літературною мовою.

Література:

1. Біляєв О. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посібник. Київ : Генеза, 2005. 180 с.
2. Голуб Н. Ситуативний метод на уроках української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 18–23.
3. Донченко Т. Структура уроку української мови (Проблема структури уроку вимагає переосмислення). *Українська мова і література в школі*. 2004. № 3. С. 6–11.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Концепція мовної освіти 12-річної школи. *Дивослово*. 2002. № 8. С. 58–62.
6. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 2. С. 5–11.
7. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : монографія. Умань, 2014. 410 с.
8. Пентиліук М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
9. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 5. 670 с.
10. Сухомлинський В. Слово рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1968. № 12. С. 2–10.



Нікітіна А. В.,

*докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри української мови,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ)*

ПРОСОДИКА ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю «Середня освіта (Українська мова і література)» відображає стратегічне спрямування відповідних освітніх програм, є провідною метою опанування майбутніми вчителями-словесниками психолого-педагогічних, філологічних і методичних освітніх компонентів (навчальних дисциплін). Кожен з освітніх компонентів спрямований на конкретні результати навчання – набуті знання, сформовані уміння й навички, переконання, що дадуть змогу компетентно виконувати професійну діяльність, зокрема забезпечувати філологічну освіту учнів.

Професійна компетентність учителя-словесника є поняттям складним, багатограним, як і будь-яка компетентність, згідно зі світовим і вітчизняним досвідом, відображеним у Концепції «Нова українська школа», становить динамічну комбінацію «знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [3, с. 10]. У науковій літературі професійну компетентність тлумачать як здатність до дій у конкретних умовах, готовність, спроможність здобувати й використовувати знання як інструмент розв'язання фахових проблем,



прийняття ефективних рішень у різних, не завжди типових професійних ситуаціях.

Українські лінгводидакти приділяють значну увагу дослідженням окремих складників професійної компетентності майбутніх учителів-словесників, вибудовуючи ієрархію, узаємозв'язок і підпорядкованість окремих різноманітних компетентностей, характеризуючи їх зміст, структуру, розробляючи методичні моделі формування компетентностей у здобувачів освіти. У лінгводидактиці прийнято розмежовувати взаємозалежні поняття «компетентність» (інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання; необхідний комплекс знань, навичок та досвіду) і «компетенція» (суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини) [8, с. 111–112]. Так, О. Семенов проаналізувала структуру професійної компетенції майбутнього вчителя-словесника як систему «знань, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, інтегративних показників культури мовлення, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності» [7, с. 32] і виділила такі складники професійної компетенції, як лінгвістична, мовна, комунікативна, фольклорна, літературна, культурознавча, педагогічна, психологічна, методична, інформаційна, дослідницька, прогностична [7, с. 32–36].

У наукових роботах лінгводидактів протягом останніх років досліджено такі компетентності, як методична (О. Бігич), фонетико-орфоепічна (Н. Босак), дискурсивно-стратегічна (Л. Гелівера), риторична (Н. Голуб), лінгводидактична (Н. Остапенко), правописна (Х. Карповець), дискурсивна (О. Кучерява), мовленнєва (М. Пентилюк), стилістична (А. Попович), мовно-комунікативна (Т. Симоненко), мовна (Н. Шумарова), лінгвістична (Л. Рускуліс), комунікативна, орфографічна (І. Хом'як) та ін.

Отже, професійна компетентність учителя-словесника містить багато взаємозумовлених складників. Аналіз наукових праць методистів переконує в необхідності системного, комплексного формування компетентностей у здобувачів

освіти за допомогою визначених програмами освітніх компонентів.

Ставимо за мету проаналізувати такий структурний складник професійної компетентності майбутніх учителів-словесників, як просодика – комплекс ритміко-інтонаційних голосових засобів, що супроводжують вербальний рівень усного професійного мовлення та формують акустичну поведінку педагога в різних ситуаціях спілкування.

Ритміко-інтонаційні (просодичні) засоби становлять основу акустичної поведінки майбутнього вчителя-словесника, його голосову підготовку, відображають передусім мовленнєву компетентність, яка, на думку М. Пентилюк, є інтегральним поняттям, «що охоплює широкое коло особистісних мовних здібностей, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності» [4, с. 169–170]. Мовленнєва компетентність, що виявляється у виваженій акустичній поведінці вчителя, тісно пов'язана з різними компетентностями, насамперед мовною, лінгвістичною, риторичною, оскільки вони якнайкраще демонструють професійний рівень володіння усним мовленням.

В освітній програмі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти для спеціальності «Середня освіта (Українська мова і література)» визначені такі компетентнісні ознаки здобувачів освіти, як здатність до володіння технікою українського мовлення, сучасними мовними нормами й мовленнєвим етикетом, використання в професійній комунікації вербальних і невербальних засобів для формування індивідуального педагогічного стилю; чіткого й логічного висловлення думок на основі розуміння особливостей монологу й діалогу з фахової проблематики та ведення полеміки.

Практичними результатами навчання майбутніх учителів-словесників мають стати знання традиційних риторичних засад педагогічного спілкування, тенденцій сучасного мовлення, етикетних норм, особливостей використання вербальних і невербальних засобів у професійній комунікації; знання практичних основ педагогічного дискурсу, методичного потенціала

лу вербальних і невербальних засобів професійної комунікації; володіння основними жанрами професійного мовлення вчителя-словесника, засобами педагогічної риторики, сучасними мовними нормами й мовленнєвим етикетом; уміння вести конструктивний діалог з фахової проблематики; здійснювати стратегічно виважене професійне спілкування державною мовою в усній і писемній формах з колегами, соціальними партнерами, учнями та їхніми батьками; дотримання етичних норм спілкування, правил культури мовлення, принципів толерантності, творчого діалогу, співробітництва та поваги до всіх учасників освітнього процесу; володіння практикою спілкування в соціально-культурній, науково-освітній та офіційно-діловій сферах; уміння виступати перед аудиторією, брати участь у дискусіях, обстоювати власну думку.

На формування знань, умінь і навичок із просодики, вироблення професійної акустичної поведінки майбутніх учителів-словесників спрямовані насамперед такі навчальні дисципліни (освітні компоненти), як «Сучасна українська літературна мова», «Методика навчання української мови», «Педагогічна риторика. Текст у лінгводидактиці», «Риторика», «Культура мови і стилістика» та ін.

В освітньому процесі акустична поведінка вчителя й учнів як суб'єктів спілкування полягає в уміннях ефективно користуватися голосовим апаратом – звуковим (акустичним) засобом передачі інформації, а також в адекватному розшифруванні голосових звуків та манери їх вимови партнерами спілкування. Способи й засоби вироблення професійної акустичної поведінки досліджували такі вчені, як Ф. Бацевич, Б. Буяльський, Ю. Василенко, Л. Введенська, Н. Голуб, О. Гойхман, А. Капська, А. Князьков, Д. Вагапова, Л. Мацько, Т. Надєїна, Л. Павлова, Г. Сагач, З. Смелкова та ін.

Просодика належить до акустичних засобів – це темп мовлення, тон, тембр, висота, паузи, гучність, манера мовлення, спосіб артикуляції [1, с. 60–61]; є своєрідним способом вираження вербальних засобів усного мовлення; це паралінгвістичний контекст спілкування – дикційне, ритміко-

інтонаційне, динамічне оформлення мовлення. Мовець використовує гучність, темп, тембр, висоту та інші засоби під час вимови мовних одиниць відповідно до мети спілкування. У такий спосіб ритміко-інтонаційні засоби супроводжують вербальні одиниці, кодують і впорядковують закладені у повідомленнях смисли.

Своєрідність опанування просодики студентами-філологами полягає в тому, що вони повинні самі засвоїти прийоми техніки мовлення, а також методично підготуватися до навчання цієї техніки учнів закладів загальної середньої освіти. Оволодіння ефективною акустичною поведінкою є важливим завданням професійної підготовки майбутніх учителів-словесників. Звуковий і ритміко-інтонаційний компоненти їхнього усного мовлення за своєю якістю мають відповідати змістовому.

У змісті навчальних програм лінгвістичних і методичних дисциплін бракує часу на відпрацювання навичок володіння голосом, хоча закладаються відомості про артикуляцію (вимову звуків), фонацію (утворення голосу) та респірацію (організацію дихання) у курсах вступу до мовознавства, фонетики, орфоєпії, культури мови, виразного читання, риторики тощо. Тому необхідно звернути увагу здобувачів освіти на те, що просодичні засоби такі ж важливі, як і мовні, виробити вміння й навички володіння технікою мовлення, сформувані переконання в необхідності систематичної самостійної роботи над технікою мовлення на основі засвоєння теоретичної інформації.

Здатність використовувати просодичні засоби розглядаємо як частину мовленнєвої і загалом професійної компетентності здобувачів освіти. Така здатність майбутніх учителів-словесників містить знаннєвий, діяльнісний і ціннісний компоненти, тобто володіння просодикою передбачає засвоєння інформації про ритміко-інтонаційні одиниці, визначення їх можливостей і функцій у мовленнєвому спілкуванні, опанування техніки використання цих одиниць, сформованість естетичного смаку, усвідомлення необхідності

систематичного тренування артикуляційного апарату, дихання, бережливого ставлення до свого голосу й опанування методики просодичної роботи з учнями закладів загальної середньої освіти.

Так, майбутні вчителі-словесники засвоюють, що просодика досліджує паралінгвістика (гр. *para* – «біля» і «лінгвістика»). Ця лінгвістична дисципліна «вивчає паравербальні засоби комунікації, їхні типи, семіотичну природу, функції, походження, зв'язок із вербальними засобами мовлення і. т. ін» [6, с. 445–446]. Паравербальні знаки – «супровідні для вербального мовлення знакові засоби, що відіграють значну роль у процесі спілкування, зокрема реалізують протишумову програму мовлення, доповнюють й уточнюють його» [6, с. 445–446]. О. Селіванова виділяє такі складники просодики, як наголос (фразовий, тактовий і словесний), мелодика й тон, ритм, інтенсивність, темп, тембр вимови, паузи. Ці складники «перебувають у нерозривній єдності зі звуковим рівнем усного мовлення, служать засобом прискорення інформаційного обміну, носіями впливовості та стратегічності комунікації» [6, с. 503].

Просодичні засоби пов'язані з індивідуальною манерою вимовляння – способу вимовляння слів, властивого конкретній людині. Манера вимовляння визначається не лише особливостями артикуляції, а й своєрідною ритмічною структурою слова (співвідношенням за довжиною та інтенсивністю наголошених і ненаголошених складів у слові), модифікаціями інтонації. Нормативна манера вимовляння співвідноситься з повним (чітка артикуляція, неквапливий темп) або нейтральним (незначна редуція звуків, пришвидшений темп мовлення) фонетичним стилем вимови на противагу розмовному стилю вимови, що допускає порушення чіткості артикуляції [9, с. 127].

Узагальнення досліджень, присвячених акустичним засобам педагогічного дискурсу, дозволяє виділити такі основні їх функції, як інформаційно-супроводжувана – за допомогою просодики як супроводжувального засобу мовних одиниць здійснюється кодування й декодування змісту повідомлення;

оцінна – вербальне висловлення оцінки має відповідати інтонації, логічному наголосу; зображувальна – допомагає мовним засобам точно відтворювати поняття, факти, явища; експресивно-емотивна – виражається за допомогою гучності, висоти голосу, паузи, зітхання, темпу; волюнтативна – передача порад, спонукання, наказу, прохання; регульовальна – виражається за допомогою пауз, що сигналізують про початок, продовження або завершення мовлення, про очікування репліки у відповідь.

Визначаємо такі головні просодичні засоби, якими має оволодіти майбутній учитель-словесник для ефективного професійного спілкування:

– інтонація – складний за структурою, об'єднувальний засіб виразності мовлення, «сукупність мелодики, ритму, темпу, інтенсивності, тембру та інших просодичних елементів мови» [8, с. 99]; є сукупністю «наголосу (фразового та словесного), мелодики й тону, інтенсивності, темпу, тембру вимови, паузації, – що перебуває в нерозривній єдності зі звуковим рівнем усного мовлення, служить засобом прискорення інформаційного обміну, носієм впливовості та стратегічності комунікації» [6, с. 193];

– наголос – виділення за допомогою голосу частини мовної одиниці, смислове виділення слів, словосполучень, речень за допомогою різних акустичних засобів, що виявляються контрастними порівняно з мовним контекстом;

– мелодика – підвищення або зниження голосу у фразі відповідно до посилення або послаблення видиху, що утворює мелодику завершеності, незавершеності або питальності; мелодика виконує комунікативну й емоційну функції, сприяє розрізненню синтаксичних одиниць, зокрема безсполучникових речень, вставних і вставлених конструкцій, однорідних членів речення тощо, є виразником модальності висловлювання;

– ритм – чергування наголошених і ненаголошених, коротких і довгих складів; ритмізоване мовлення сприяє кращому розумінню інформації, виконує естетичну функцію та функ-

цію впливу на аудиторію; ритмічно виголошені фрази властиві основним мовленнєвим жанрам учителя-словесника (пояснення, правило, аналіз тощо);

– темп – прискорення або уповільнення вимови;

– пауза – призупинення руху мовленнєвого потоку, засіб емоційного, логічного виділення фрази чи слова, впливу на аудиторію, осмислення інформації;

– тембр – забарвлення голосу, виразник емоційності, експресивності мовлення; дидактичний засіб привернення й утримання уваги, оцінювання, вираження модальності тощо; важливий показник індивідуальності вчителя.

Однак тільки знаннєвий компонент не забезпечує формування компетентності в здобувачів освіти. Потрібні уміння й навички користування просодичними засобами, практичне виконання певних навчальних дій, усвідомлення важливості якісного професійного голосу для вчителя-словесника.

Формування умінь і навичок ефективно використовувати просодичні засоби має бути об'єктом посиленої уваги в освітньому процесі, вимагає систематичного тренування, унаслідок якого майбутні вчителі-словесники повинні виробити спокійний, переконливий, зацікавлений, спонукальний, впливовий професійний тон мовленнєвого спілкування, оскільки голос педагога є важливою частиною його професійного іміджу.

Практичне опанування просодики спрямоване на вироблення професійного педагогічного голосу, найбільш значущими характеристиками якого є потенційно високий рівень гучності, широкий динамічний і висотний діапазон, темброва різноманітність, благозвучність, польотність, адаптивність, гнучкість, рухливість, стійкість, витривалість, шумостійкість, сугестивність (впливовість на емоції і почуття), вимовна досконалість, мовленнєве дихання. Підтримуємо думку про те, що професійний голос учителя-словесника є результатом вироблених професійно-комунікативних умінь, зокрема їх фахово-діяльнісного компонента, що передбачає володіння комунікативними, мовними й методичними вміннями з урахуванням особливостей педагогічної діяльності [2, с. 45].

Якісно сформований педагогічний голос надзвичайно важливий для професійного зростання будь-якого педагога, а передусім мовника, який навчає мови й мовлення, виховує свідомого носія мови, прищеплює мовну й мовленнєву культуру учням. Саме мовна культура має стати орієнтиром для майбутніх учителів української мови. Мовна культура забезпечить їхнє інтелектуальне зростання, авторитетну позицію «...людини гідної, щоб з нею спілкувалися, дискутували й поважали» [5, с. 50]. Тільки учитель-словесник з виразним, естетичним, гнучким, динамічним голосом може претендувати на роль носія мовної культури, для якого замало знати мову з погляду структурного й функційного, ефективно користуватися мовними одиницями відповідно до ситуації спілкування й особливостей дискурсу загалом.

Аналіз методичної літератури, педагогічні спостереження, практична робота зі здобувачами освіти свідчать про необхідність визначення основних засобів формування педагогічного голосу майбутніх учителів української мови і літератури – тобто спеціальних дій, прийомів, за допомогою яких досягається формування професійного голосу словесника. Важливо також визначити місце такої роботи в системі спеціальної фахової підготовки учителя.

Так, на заняттях з риторики, методики навчання української мови, фонетики, орфоєпії формування професійного голосу засобами просодики може бути провідним завданням, а на інших заняттях – супровідним, однак увага до цієї роботи має бути постійною.

До основних засобів формування професійного голосу вчителя-словесника відносимо: постановку правильного професійного дихання, роботу над звукоутворенням і артикуляцією, оволодіння інтонаційними ресурсами голосу відповідно до ситуації і завдань спілкування.

Процес формування педагогічного голосу передбачає пропедевтичну підготовку студентів: варто з'ясувати, чим вони оволоділи, що знають, що розуміють, які мають природні задатки, над чим треба працювати. Діагностичні зрізи

усного мовлення студентів допомагають визначити розвиток дихального апарату, чіткість артикуляції, стилі й манеру вимови, властивості голосу (уміння використовувати силу, висоту, гучність, тембр), відповідність мелодики голосу комунікативним завданням, ефективність засобів логічного наголосу, пауз, відповідність читання інтонаційній партитурі тексту (інтонаційній розмітці).

Робота над засвоєнням просодичних засобів мовлення здобувачами освіти вимагає самостійності, систематичності, аналітичності, накопичення й повторення, а також дотримання часткових принципів, як-от: самоаналізу акустичної поведінки (систематичний аналіз позитивних і негативних результатів роботи над собою); просодичної пильності (постійна увага до свого голосу, голосу учнів); градації (накопичення інформації, збагачення свого голосу новими властивостями, притаманними вірцевому педагогічному голосу); варіативності (засвоєння різноманітних просодичних засобів, спрямованих на досягнення однієї комунікативної настанови).

Ефективними засобами формування педагогічного голосу, спрямованими на усвідомлене оволодіння просодикою мовлення, є такі:

– засвоєння теоретичної інформації в межах лінгвістичних і методичних дисциплін;

– вправи, спрямовані на формування акустичних умінь і навичок: вироблення слухової моделі висловлювання, голосовий тренінг, вимова скоромовок, артикуляційні вправи, вправи для тренування мовленнєвого дихання, дикції, моделювання й аналіз комунікативних ситуацій тощо;

– інтонаційні вправи, що розвивають виразне мовлення: читання тексту з визначеним інтонаційним завданням, зокрема читання висловлювання з мелодикою завершеності (зниження висоти голосу в кінці висловлювання), питальною мелодикою (підвищення висоти тону), мелодикою незавершеності;

– підготовка партитури (інтонаційної розмітки) тексту (позначення місця пауз, їх тривалість, виділення слів з логіч-

ним наголосом, позначення мелодики за допомогою стрілок, виділення частин тексту, які мають бути прочитані повільно або швидко тощо);

– читання тексту відповідно до розмітки, перевірка її правильності; читання речення кілька разів з різними комунікативними інтенціями (намірами); читання тексту з психологічними паузами, пояснення їх;

– аналіз і самоаналіз педагогічного голосу (доречність використання широти, динамічності й висоти діапазону, тембрової різноманітності, рівня гучності, сугестивності тощо).

У процесі формування педагогічного голосу виділяємо певні етапи: утворення слухової моделі – уявлення про те, як повинен звучати голос педагога в тій чи тій ситуації, щоб оптимізувати педагогічне спілкування; з'ясування психофізіологічних механізмів необхідного звучання голосу; активний тренінг з метою вироблення необхідних умінь і навичок; удосконалення голосу в реальних педагогічних ситуаціях.

Якість професійного голосу вчителя-словесника залежить від оволодіння ним теоретичною інформацією про характеристики голосу людини, особливості педагогічного голосу зокрема, просодичні засоби реалізації мовлення, свідомого ставлення до систематичної роботи над удосконаленням свого голосу, умінь оцінювати голосові якості учнів і організувати корекційну роботу з метою вдосконалення комунікативної компетентності своїх вихованців. Необхідно дбати про урізноманітнення й удосконалення голосових навичок здобувачів освіти насамперед на заняттях з мовних і мовленнєво-знавчих дисциплін, контролювати вироблені навички під час педагогічної практики.

Отже, просодичні засоби як паралінгвістичні одиниці супроводжують вербальні засоби, формують професійний педагогічний голос педагогів, їхню акустичну поведінку, а здатність володіти інтонацією, мелодикою, темпом, тембром мовлення, паузами, наголосом, ритмом, мовленнєвим диханням є структурним компонентом професійної компетентності майбутніх учителів-словесників. Професійний педагогічний



голос – це голос, що забезпечує звуковий аспект педагогічного спілкування, важлива компетентнісна ознака особистості вчителя-словесника зі своєрідними характеристиками, формування яких залежить від створених умов – певних навчальних ситуацій, методів, засобів, технологій навчання.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. Київ : ВЦ «Академія», 2004. 344 с.
2. Василенко М. Специфіка професійно-комунікативних умінь майбутніх фахівців з мов. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 2. С. 42–46.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 28.03.2020).
4. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. ст. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
5. 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.
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Київ – Полтава : Довкілля, 2006. 716 с.
7. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : Мрія-1, 2005. 404 с.
8. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 230 с.
9. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 312 с.



Антончук О. М.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри стилістики та культури української мови

Рівненського державного гуманітарного університету

РОЛЬ СЛОВНИКІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Розробка концептуальних ідей професійної підготовки здобувачів вищої освіти належить А. Алексюку, Є. Барбіній, С. Гончаренку, Н. Ничкало, П. Підкасистому та ін. Питання методичної підготовки українського філолога розглянуто у працях О. Біляєва, І. Хом'яка, Н. Волошиної, С. Жили, Л. Мацько, Л. Мірошніченко, А. Нікітіної, Н. Остапенко, Л. Паламар, Є. Пасічника, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, Б. Степанишина, З. Столяр, Л. Струганець, Г. Токмань та ін.

Ми поставили за мету проаналізувати дослідницьку роботу зі словниками під час вивчення дисципліни «Культура українського фахового мовлення», що сприяє професійній підготовці українського філолога.

Культура мовлення – це духовне обличчя людини. Знання норм літературної мови принесуть плоди за умови їх грамотного повсякденного використання в документації, фаховому спілкуванні, побутовому мовленні.

Християнство наголошує на онтологічній перспективі вербальної комунікації, що особливо актуально в умовах постійного матеріального й інформаційного споживацтва. Слово є не лише носієм лексичного і граматичного значення, а й передбачає духовну відповідальність як за його вживання, так і за мовчання.

Постійне перебування у віртуальному світі нівелює звичку безпосереднього живого спілкування, хоча студенти постійно нарікають на нестачу його навіть під час навчального проце-

су. Акцентуємо увагу на відповідальності за кожне вимовлене слово. Святитель Феофан Затворник пише: «Промовляючи, ти народжуєш слово. Ти вимовив слово, і воно ніколи вже не помре, але буде жити до Страшного Суду. Воно стане з тобою на Страшному Суді і буде за тебе чи проти тебе».

На часі проблема підготовки вчителя української мови і літератури «в єдності професійно компетентного фахівця-дослідника і культуромовної особистості, у якого сформовані мотиваційна, інформаційна, операційна готовність до творчої педагогічної, наукової та самоосвітньої діяльності» [4, с. 8].

Метою вивчення дисципліни «Культура українського фахового мовлення» є підготувати фахівців, які добре володіють державною мовою і здатні грамотно застосовувати її до потреб фахового спілкування. Відповідно до мети запропоновано завдання: навчити вести письмове та усне ділове мовлення відповідно до фаху; вільно володіти термінологією своєї спеціальності; допомогти студентам засвоїти основи культури мовлення як важливого чинника інтелектуального і професійного рівня майбутнього державного службовця, працівника освітньої галузі.

У словнику-довіднику з методики викладання української мови (І. Кочан, Н. Захлюпана) культура мовлення передбачає «володіння нормами усного і писемного мовлення, а також вміння користуватися виражальними засобами мови з метою висловлювання та спілкування» [2, с. 147].

О. Семенов описала портрет сучасного вчителя-словесника [4, с. 7] як людини культури і педагога-творця, котрий усвідомив свої національні корені й шанує виховні цінності інших народів, уміє розпізнати, випестувати в кожному учневі його неповторно індивідуальний талант, захопити живим, емоційним, пристрасним словом рідної мови і через неї формувати толерантну особистість.

Учителя мови і літератури часто називають словесником. Утворене від праслов'янського слова «словеса» спочатку це слово означало – майстер говорити, а у XVIII столітті – красномовна людина. Усе це повною мірою підтверджує місію вчите-

ля як ритора, котрий засобами переконливого, дієвого слова підносить роль рідної мови, власним прикладом примушує турбуватися про її авторитет у демократичному суспільстві.

Важливо, аби в умовах суб'єкт-суб'єктного навчання викладач не на себе брав пояснення лінгвістично-дидактичних фактів, явищ, понять, а стимулював студентів самостійно міркувати, логічно мислити, доходити висновків [6, с. 7].

Актуальною проблемою підготовки фахівця-словесника залишається єдність теоретичної і практичної підготовки, навчальної і науково-дослідницької діяльності студентів і викладачів, що в цілому забезпечує багатоаспектну готовність педагога до професійної діяльності.

Словники-довідники з культури мови найчастіше містять лексичні, морфологічні та інші норми української літературної мови, подають труднощі слововживання. Деякі з них видані у формі посібника, а не словника, у них подано широкі коментарі, наприклад: Чак Є. Д. «Складні випадки вживання слів» (1984); Антоненко-Давидович Б. «Як ми говоримо» (1991).

Логічний зв'язок між поняттями: *культура мислення – культура мовлення – правильність мовлення – мовна норма – мовнокомунікативна компетентність* – підтверджує теза М. Пентилюк: «Опанування норм сприяє підвищенню культури мови, а висока мовна культура є свідченням культури думки. Щоб говорити і писати правильно, треба добре знати всі розділи мовної системи» [3, с. 16].

Саме словники фіксують мовні норми, що визначає цінність цих видань для професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника. Словники виконують інформативну та нормативну функції: вони універсальні інформаційні джерела для розуміння того чи того явища та найпевніша консультація щодо мовних норм.

Далекими попередниками словників вважають так звані глоси, тобто пояснення значення окремих слів без відриву від тексту, на полях і в текстах давніх рукописних книг. Традицію пояснювати незрозумілі і малозрозумілі слова за допомогою

гос давньоруські книжники успадкували від візантійських та старослов'янських.

Збірники глос – глосарії – були першими і найдавнішими словниковими працями. Найстаріший глосарій кількістю в 174 слова знайдено в Кормчій книзі (1282). До другої половини XVI ст. глосарії – основний вид лексикографічної праці. У Пересопницькому Євангелії (1556–1561) налічується близько 200 глос. Глоси були матеріалом для перших давньоукраїнських словників.

Видатний поет і вчений М. Рильський, підкреслюючи важливість словників, писав: «Не бійтесь заглядати у словник: / Це пишний яр, а не сумне провалля; / Збирайте, як розумний садівник, / Достиглий овоч у Грінченка й Даля».

Усі словники поділяються на 2 типи: енциклопедичні й лінгвістичні. Це залежить від їхнього призначення та характеру пояснення слів. Енциклопедичні словники подають характеристику предметів, явищ, історичних подій, наукових понять, відомості про видатних політичних діячів, провідних учених, про населені пункти, країни тощо. Енциклопедичні словники є загальні і галузеві. Саме останні виконують важливу роль в оволодінні студентами термінологією з обраного фаху, оскільки вони систематизують знання з певної галузі науки, техніки тощо. У лінгвістичних словниках уміщена інформація про слова. Оскільки слово може пояснюватися з різних поглядів (з погляду властивого йому лексичного значення, правопису, наголошення), то існує багато видів лінгвістичних словників: тлумачні, орфографічні, орфоепічні, перекладні, фразеологічні, термінологічні, морфемні, словотворчі, іншомовних слів, діалектологічні, словники синонімів, антонімів, омонімів, паронімів тощо. Лінгвістичні словники бувають одномовні, двомовні, багатомовні. Двомовні чи багатомовні словники – це перекладні словники. Без них не обходиться жодне культурне суспільство, бо саме завдяки цим словникам стає доступною іншомовна лексика.

Серед одномовних словників найбільш вагомими є тлумачні, в яких пояснюється значення слів, подаються їхні ос-

новні мовні характеристики – граматичні ознаки, стилістичні особливості. Найповнішим тлумачним словником української мови є 11-томний «Словник української мови» (1970–1980 рр.), який містить понад 135 тисяч слів. У 2001 році вийшов «Великий тлумачний словник сучасної української мови» (укладач і головний редактор В. Бусел), реєстр якого містить близько 170 тисяч слів, але виданий він однією книгою, тому дуже зручний у користуванні. Звичайно, словникові статті в ньому надто лаконічні порівняно з 11-томним словником, проте він містить чимало слів, що ввійшли в українську мову в останні десятиліття.

За роки незалежності в Україні з'явився новий тип словників – електронні словники. Найвідомішим із них є інтегрована лексикографічна система «Словники України». Нині вже функціонує Український лінгвістичний портал (адреса сайту: <http://ulif.org.ua>), що значно полегшує роботу зі словником, адже будь-яку інформацію можна одержати за декілька хвилин. Наявні зрушення і на користь розвитку української мови: виданий чотиритомний «Етимологічний словник української мови», двотомний «Словник синонімів», а також «Енциклопедія української мови», «Атлас української мови» у трьох томах тощо.

Незважаючи на те, що за даними Всеукраїнського перепису населення 2001 року за експертними оцінками українську мову вважали рідною 85,2% населення України, у фондах Національної бібліотеки України імені В. Вернадського книг українською мовою, україномовних праць, які видаються щорічно, налічується лише 25–30 відсотків.

Філолог повинен володіти вміннями здобувати інформацію з різних джерел, переробляти її відповідно до завдань навчального процесу. З-поміж таких джерел об'єктом для дослідницької діяльності студентів є словники.

Наводимо приклади завдань з метою розвитку критичного мислення студентів-філологів.

Завдання 1. Прокоментуйте тлумачення поняття «культура мовлення» у контексті формування професійної компе-

тентності вчителя-словесника. Пригадайте типові недоліки учнівського мовлення, запропонуйте цікаві завдання щодо уникнення їх у майбутньому.

Завдання 2. Наведіть приклади того, як держава захищає національну мову в Польщі, Ізраїлі, Франції, в інших країнах. Чому до сьогодні українська мова в Україні потребує захисту?

Завдання 3. Укладіть словник-порадник бажаних і небажаних словосполук для використання у науковому тексті вашого майбутнього фаху. Допоміжне джерело: *Російсько-український словник наукової термінології : суспільні науки / уклад. : І. Ф. Андреш, С. А. Воробйова, М. В. Кравченко та ін. Київ : Наукова думка, 1994. 600 с.*

Завдання 4. Запишіть 10 термінів з майбутнього фаху на правила вживання знака м'якшення, поясніть їх лексичне значення, скориставшись ВТСУМ (*Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.*), зробивши бібліографічний опис, зазначивши сторінку.

Завдання 5. Випишіть зі словника 10 термінів іншомовного походження (відповідно до фаху). З'ясуйте їх значення. Доберіть українські відповідники. Уведіть у контекст.

У контексті формування духовно багатой мовної особистості здобувача вищої освіти важливе використання не лише фахових словників, а й словника крилатих висловів біблійного походження. Філологи знають А. П. Коваль як автора підручника зі стилістики української мови, монографії «Науковий стиль. Структура наукового тексту», «Хорватсько-українського словника», укладеного у співавторстві з професором А. Менац (м. Загреб), та книжки «Крилаті вислови в українській літературній мові» у співавторстві з професором В. В. Коптіловим.

А. П. Коваль збрала крилаті вислови біблійного походження не в алфавітному порядку, а в такій послідовності, в якій вони вжиті у Біблії, так що читач матиме змогу уявити, як побудовано Біблію, яким є зміст і стиль викладу кожної частини. У висловах фіксуються зміни у змісті й формі, які відбули-

ся за час їх існування в українській мові; усі наявні значення висловів ілюструються цитатами з творів українських письменників[1].

У кожній літературній мові крилаті слова – це культурний фонд нації. Спочатку крилаті слова потрапляють у мову людини як її пасивний запас: вона знає (приблизно), що означають ці слова і (дуже приблизно) про їхнє походження. Але щоб крилате слово стало надбанням людини, увійшло в активний словник, вона мусить точно знати, звідки слово прийшло, що воно означає там – у своєму рідному контексті – та як його можна доречно і влучно вжити у власному мовленні [1, с. 9].

Важливо розуміти той історично-культурний дискурс, у якому виник той чи той вислів, його значення й актуальність для навчально-виховного процесу. Наприклад, коли вживають вислів **«кимвал брязкаючий»** (Перше послання апостола Павла до коринтян, 13:1), мають на увазі щось велике, гучне, але порожнє і безплідне; так можна сказати про голосні, гучні, пишні промови, в яких мало змісту:

– Ваша мова як *кимвал*, що *бренькає*, а ваша наука як *мідь*, що *гуркотить*. Шуму багато, а добра нема (І. Ф р а н к о).

Чи не найвідомішим є вислів **«спочатку було Слово»**. Так починається Євангеліє від Івана: «Споконвіку було Слово, а Слово в Бога було, і Бог було Слово. Воно в Бога було споконвіку. Усе через Нього повстало, і ніщо, що повстало, не повстало без Нього» (Іван, 1:1–3).

У ті часи, коли писалося Євангеліє від Івана, вчення про логос було відоме й поширене; ним просякнуті учення таких філософів, як Платон, Арістотель, Філон Александрійський. В автора четвертого Євангелія *логос*, *слово* ототожнюється з Ісусом Христом: адже він Син Божий, а значить, і є втіленням Бога на землі. У переносному значенні вислів найчастіше стосується мови, слова, яким надається дуже важливе значення.

Отже, словники є джерелом інтелектуального розвитку, формування професійної компетентності. Використання їх у навчальному процесі підвищує фахову культуру мовлення, зокрема оволодіння правилами правопису, вимови, наголо-

шення, семантично точного і стилістично доречного вибору слова з граматично та стилістично правильною його сполучуваністю.

Література:

1. Коваль А. П. Спочатку було Слово: крилаті вислови біблійного походження в українській мові. Київ : Либідь, 2001. 312 с.

2. Кочан І. Словник-довідник із методики викладання української мови. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. 306 с.

3. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика : пробний підручник [для гімназій гуман. профілю]. Київ : Вежа, 1994. 240 с.

4. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія-1», 2005. 404 с.

5. Струганець Л. В. Культура мови : словник термінів. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2000. 88 с.

6. Хом'як І. Розвиток критичного мислення у студентів-філологів. *Українська мова і література в школі*. 2019. № 1. С. 2–8.



Вітюк В. В.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії і методики початкової освіти

Волинського національного університету імені Лесі Українки

ПРОФЕСІОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Початок третього тисячоліття характеризується динамікою оновлення змісту освіти, орієнтацією на нову педагогічну свідомість, що відповідає соціокультурним викликам та вимогам Нової української школи. Система освітньої парадигми в наш час спрямована на підготовку майбутнього вчителя початкової школи, у якого будуть сформовані не лише стійкий інтерес до педагогічної діяльності, необхідні риси характеру, прагнення оволодіти знаннями, вміннями, навичками, але й методична готовність до виконання освітньої діяльності.

У контексті вимог Нової української школи сучасний учитель початкової школи повинен володіти здатністю генерувати нові ідеї та втілювати їх задля підвищення власного соціально-професійного статусу, науково-теоретичного та практико-методичного рівнів професійної компетентності відповідно до основних напрямів державної політики в галузі освіти, що зумовлюють підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців, які не тільки досконало володіють технологією власної професії, а й компетентно використовують мовні ресурси для міжособистісної взаємодії у професійно-виробничих ситуаціях.

За даними Національного інституту стратегічних досліджень спостерігаємо таке: «За останні десятиліття кардинально змінилася система генерації й передачі знань, а їх обсяг

багаторазово зріс. Сьогодні не можна за один раз, навіть за 5 або 6 років, підготувати людину до професійної діяльності на все життя. Нині щорічно оновлюється близько 5 % теоретичних і 20 % професійних знань» [9]. Слушними з цього виводу є міркування Г. Терещук: «У сучасних умовах швидких змін і тотальної інформатизації на перший план в освіті виходить готовність того, хто навчається, з урахуванням особистих можливостей та інтересів оперативно й чітко відслідковувати та відбирати інформацію, конструювати способи дій з метою успішного виконання конкретних завдань відповідно до поставлених педагогом дидактичних цілей» [16, с. 7].

У дослідженнях сучасних лінгводидактів, які вивчали питання формування загальних і специфічних компетентностей особистості, значну увагу приділено розвитку готовності до виконання головних завдань НУШ, до здатності модифікувати свої знання, уміння, навички, цінності, удосконалювати власну систему ціннісних орієнтирів у міжособистісній комунікації. Так, О. Савченко розглядає компетентність як рівень готовності діяти [12]. А. Фасоля виводить формулу компетентності із готовності: компетенція * позитивний досвід * мотивація = готовність діяти, тобто володіння компетенцією, помножене на позитивний досвід і мотивацію, дорівнює готовності діяти, що є ознакою професійної компетентності [18].

Зміст методичної готовності в контексті нашого дослідження ми акумулювали в професіограмі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Поняття «професіограма» розглядаємо як комплексне поняття, що включає опис виду праці, необхідних професійних якостей, кваліфікаційних вимог, спеціальних теоретичних знань, практичних умінь, способів, засобів, передумов, необхідних фахівцю для успішного виконання своєї діяльності.

Загальновідомо, що професіограма розробляється на основі описово-технологічних характеристик професії, за певною схемою і для вирішення конкретних завдань. М. Пентилюк визначає професіограму як «перелік та опис загальнонавчальних і спеціальних умінь та навичок, необхідних для виконання

педагогічної професійної діяльності» [15, с. 209]. І. Підласий пропонує розглядати фахові якості вчителя крізь призму професійного потенціалу, тому термін «професіограма» замінює на «потенціограму», у якій повинні органічно поєднатись традиційні (провідні) й нові риси, зумовлені реаліями сьогодення [10, с. 26]. Складники професійного потенціалу педагога, на думку автора, не можуть бути «закостенілими», вони повинні постійно піддаватись критичному аналізу, оновлюватись, реагувати на економічні, політичні, національні та загальнопедагогічні зміни в суспільстві [10, с. 27]. Упродовж останніх років вчені розробляють акмеограму фахівця, у якій відображена індивідуальна «траєкторія» досягнення вершин професіоналізму, програма переходу з одного рівня компетентності до іншого, більш високого.

Професіограма формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи містить опис і проектування правописної компетентності в контексті вимог Нової української школи та в системі формування й удосконалення комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Професіограма формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи відображає індивідуально-психологічні особливості особистості, професійно-педагогічні характеристики та ключові вимоги до правописної грамотності, які загалом є основою для лінгводидактичної зорієнтованості майбутніх учителів Нової української школи.

Виокремлені у трикомпонентній структурі професіограми основні ознаки психолого-педагогічного, правописного, лінгводидактичного структурантів можуть змінюватися, наповнюватися новим змістом. Кожну ознаку, що подається в професіограмі, легко визначити, виміряти і за спеціальною методикою перевірити рівень її сформованості на будь-якому етапі підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Безумовно, що правописна компетентність студентів передусім формується у процесі вивчення психолого-педагогічних, мовознавчих, лінгводидактичних дисциплін. Особливе місце у

розв'язанні цієї проблеми відводиться педагогічній практиці та неформальній освіті.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема методичної підготовки до певного виду діяльності, визначення шляхів формування загальних і специфічних компетентностей, серед яких важливу роль відіграє здатність, готовність особистості до формування та вдосконалення професійних якостей, є предметом вивчення серед багатьох дослідників.

Передусім розглянемо трактування поняття «готовність» у лексикографічних джерелах. Найбільш поширеними є тлумачення дефініції як «бажання зробити що-небудь» [14, с. 148; 3, с. 257]; «організувати щось; навчити тому, що необхідно; дати необхідні знання» [11]; «стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певних дій» [8]; «такий стан людини, за яким вона готова взяти користь з деякого досвіду» [1].

Поняття «готовність» є предметом дослідження педагогів, психологів, методистів. Так, психологи розглядають готовність до діяльності як передумову цілеспрямованої діяльності, інтегральну якість особистості (Д. Леонт'єв, К. Платонов); синтез певних особистісних якостей (О. Кривильова, В. Крутецький, С. Максименко); психологічну умову успішного виконання діяльності (В. Борисов, І. Шевченко). К. Платонов, С. Рубінштейн розглядають готовність як особливий психічний стан, цілісний вияв особистості, що посідає проміжне місце між психологічними процесами та якостями особистості. М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Крутецький, В. Сластьонін визначають готовність як складне багаторівневе утворення, динамічну систему з пізнавальними, вольовими, мотиваційними та емоційними характеристиками. В. Сластьонін зазначає, що готовність до педагогічної діяльності є не природженою якістю особистості, а результатом її підготовки в педагогічному закладі вищої освіти. До факторів, які сприяють оптимізації процесу формування готовності, відносить теоретичну і практичну підготовку студентів до педагогічної діяльності, розви-

ток у них адекватної мотивації та професійно важливих якостей особистості. Учений виділяє такі складники готовності до педагогічної діяльності: психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну, фізичну [13, с. 205].

М. Дяченко, Л. Кандибович [4] характеризують готовність і як стан, і як інтегративну якість особистості. В. Крутецький [6] розглядає готовність як синтез якостей особистості, які визначають її придатність до діяльності. М. Дяченко трактує готовність як «цілеспрямований вияв особистості, що містить у собі її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, настанови, налаштованість на певну поведінку» [4]. Учений називає готовність стійкою характеристикою особистості, яка діє постійно, її не треба щоразу формувати відповідно до завдань діяльності. Виявляючись завчасно сформованою, ця готовність, на думку дослідника, є визначальною передумовою успішної діяльності [4]. З цього приводу заслуговує на увагу трактування поняття «готовність» І. Зимньою як «світоглядної зрілості людини, широкої й системної професійно-предметної, а також комунікативної та дидактичної компетентності» [5].

За В. Бочелюк і В. Зарицькою, «будь-яка діяльність особистості починається зі смислової настанови, вона може змінюватись відповідно до ситуації, діяльності суб'єкта, його потреб» [2, с. 69]. Суголосним цьому визначенню є твердження А. Прагнішвілі, Д. Узнадзе про «готовність» як «фіксовану настанову, окремий випадок більш загального явища, стан самого цілісного суб'єкта» [17]. Дослідники пропонують явище готовності структурувати за такими ознаками: 1) позитивне ставлення до суб'єкта (того, хто навчається), об'єкта (навчального процесу) та способу діяльності; 2) емоційна насиченість позитивного ставлення педагога, його особистісна зацікавленість; 3) знання про структуру особистості, її вікові зміни, мету та способи педагогічного впливу в процесі її формування й розвитку; 4) уміння здійснювати вплив на особистість, яка формується; 5) прагнення спілкуватись, передавати свій досвід,

знання щодо змісту та способів досягнення соціально важливих цілей [2].

Досліджуючи сутність готовності, А. Линенко доходить висновку: готовність – це «особлива якість особистості, яка характеризує вибіркову, прогнозуючу активність особистості на стадії її підготовки і включення до діяльності певного спрямування» [7, с. 31]. Основними показниками готовності дослідниця визначає позитивне ставлення майбутніх педагогів до діяльності, навички й уміння практичного втілення набутих теоретичних знань. В. Якунін складниками готовності вважає особистісну готовність, яка включає емоційно-інтелектуальну, вольову, мотиваційну сфери, інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість в успіху, мобілізацію сил, потребу у виконанні діяльності на високому рівні, керування своїми почуттями тощо, а також операційно-технічну готовність, яка охоплює професійні знання, уміння, навички, засоби педагогічного впливу [19, с. 535–547].

Ми поділяємо думки науковців про те, що готовність – це все ж таки психологічний стан особистості, що забезпечує уміння мобілізувати необхідні ресурси для реалізації освітньої діяльності, здатність свідомо реагувати на поставлені завдання, вимоги, настанови з метою їх успішного виконання на основі здобутих знань, сформованих умінь, навичок, досвіду.

У контексті нашого дослідження готовність майбутніх учителів початкової школи до формування та вдосконалення правописної компетентності ми розглядаємо як психологічний стан, соціально-ціннісну та мотиваційно-дієву якість особистості, інтегрований результат лінгвістичної та лінгводидактичної освіти й самоосвіти, що забезпечує ефективний результат підготовки фахівця сучасного закладу вищої освіти.

Готовність студентів до формування та вдосконалення правописної компетентності визначаємо за такими показниками: 1) усвідомлення потреби впроваджувати правописні зміни нової редакції «Українського правопису» в мовленнєву практику, вдосконалювати правописну грамотність як свідомому громадянину держави та майбутньому вчителю почат-

кової школи, культура спілкування якого має бути взірцевою; 2) зорієнтованість на поглиблення знань із графіки, каліграфії, орфографії, пунктуації, виконання системи вправ і завдань, вебквестів, проєктів, науково-дослідницької роботи, налаштованість на експериментальну діяльність; 3) готовність до подолання труднощів, корекції графічної вправності, орфографічної та пунктуаційної грамотності; 4) володіння правописною компетентністю на високому та достатньому рівні.

Функція психолого-педагогічного складника професіограми формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи полягає в розвитку емоційно-позитивної установки студентів, правильному визначенні основних психолого-педагогічних якостей здобувачів педагогічних закладів вищої освіти в контексті реалізації концепції Нової української школи.

Функційний діапазон правописного складника професіограми формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи охоплює передусім розвиток комунікативно-правописного інтересу, лінгвістичного мотиву, усвідомлення «рідномовного обов'язку» як спонукальної сили та усвідомленої потреби знати правописну систему української мови та бути грамотним (-ою), оскільки правописні знання, уміння, навички завжди були показниками високоосвіченої, інтелектуально розвиненої, духовно багатой особистості. Підтверджено доцільність індивідуального розроблення майбутніми учителями початкової школи концепції «Я пишу каліграфічно, грамотно, творчо», яка корелюється зі змістом Концепції Нової української школи та пріоритетною вимогою: Нова українська школа буде успішною, якщо до неї прийде мотивований, успішний учитель.

Лінгводидактичний складник професіограми формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи містить інформаційно-змістове проєктування навчання правописної системи у 1–4 класах НУШ, стратегічно-діяльнісне моделювання навчання каліграфії, орфографії, пунктуації в НУШ, оцінно-рефлексійний самоаналіз студентів.

Обґрунтовуючи необхідність формування й удосконалення правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи, пропонуємо її основні структурні компоненти, зокрема: особистісний, знаннєвий (когнітивний), праксеологічний (діяльнісний) та синергетичний (рис. 1).



Рис. 1. Структура правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Розглядаючи психолого-педагогічний та правописний компоненти професіограми формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи як базу для лінгводидактичної зорієнтованості студентів, ми виходимо з того, що майбутній учитель початкової школи повинен зрозуміти свою місію в сучасному освітньому процесі, проаналізувати власний рівень готовності до навчання графіки, каліграфії, орфографії, пунктуації в Новій українській школі, визначити особисту траєкторію саморозвитку, самовдосконалення у концепції «Я пишу каліграфічно, грамотно, творчо!».

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, спостереження за ходом освітнього процесу в закладах вищої освіти переконливо засвідчують залежність методичної ком-

петентності вчителя від особистісних якостей людини, готовності до самонавчання й самовдосконалення особистості.

Отже, модернізація національної освіти в Україні, проведена в останнє десятиріччя, спрямована на оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання. Зміна освітньої стратегії в початковій школі спонукає до пошуку продуктивних шляхів підвищення якості вищої освіти, зокрема до підготовки майбутніх учителів початкової школи, які покликані формувати покоління нової генерації XXI століття – покоління «Альфа».

Література:

1. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / сост. А. Ребер. Москва : Вече : АСТ, 2000. Том 2. 559 с.
2. Бочелюк В. Й., Зарицька В. В. Педагогічна психологія : навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 248 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. Психология высшей школы. Минск : Харвест, 2006. 416 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
6. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников : Книга для учителей и кл. руков. Москва : Просвещение, 1976. 303 с.
7. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія. Одеса : ОКФА, 1995. 80 с.
8. Оксфордской толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера. 2002. 862 с.
9. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка / Національний інститут стратегічних досліджень. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/> (дата звернення: 01.03.2019).
10. Підласий І. П. Критерії ефективності сучасного уроку. Київ : Педагогічна думка. 2003. 127 с.
11. Проект професійного стандарту за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». URL: <https://mon.>

gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-za-profesiyami-vchitel-pochatkovih-klasiv-zzso-vchitel-zzso (дата звернення: 05.05.2020).

12. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 3.

13. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

14. Словник іншомовних слів. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin>. (дата звернення: 29.04.2019).

15. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

16. Терещук Г. В. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2017. № 2. С. 6–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_red_2017_2_3 (дата звернення: 01.03.2019).

17. Узнадзе Д. Н. Психологические исследование. Москва : Наука, 1996. 330 с.

18. Фасоля А. М. Літературна освіта: компетенції, компетентності, знання, уміння і навички. *Українська література*. 2012. № 6–7. С. 26–31.

19. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Полиус, 1998. 639 с.

Деркач Л. М.,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української мови

Волинського національного університету імені Лесі Українки

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

Однією з фахових компетентностей вчителя закладу загальної середньої освіти, визначених нещодавно затвердженим стандартом професії¹, є предметно-методична, відповідно до якої вчитель повинен уміти добирати й використовувати сучасні ефективні методики й технології навчання, формувати в учнів ключові компетентності та вміння, розвивати їх критичне мислення, здійснювати інтегроване навчання. Ці та інші вимоги, пов'язані з ідеєю компетентнісного підходу до організації навчального процесу відповідно до реформи НУШ, потребують відповідних підходів до формування змісту, структури й методичного забезпечення освітніх компонентів програм підготовки здобувачів освіти в ЗВО, зокрема й за спеціальністю «014. Середня освіта. Українська мова та література». Тож одним із завдань науково-педагогічних працівників є пошук освітніх методик, які б уможливили якісне сприйняття навчального матеріалу студентами та формування професійних компетентностей майбутніх учителів-словесників.

Педагогічну взаємодію наукової методології раціонально-логічного мислення з емоційно-образним представленням

¹ Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiiniikhStandartiv>



і сприйняттям інформації та подальшим оперуванням нею можуть забезпечити сучасні інформаційні технології та мультимедіа.

Під час вивчення філологічних дисциплін усний виклад теоретичного матеріалу доцільно поєднувати з інформацією, яку сприймають візуально, з метою унаочнення певних теоретичних положень. Матеріальними носіями такої інформації слугують моделі, графіки, схеми, зображення, картини тощо, що є результатом візуального метамодельювання і сприяє формуванню наочних концептів як пізнавальних конструктів, що інтегрують дві форми відтворення інформації: візуальну та вербальну через візуальну. У сучасних умовах дистанційного навчання використання інформаційних технологій є необхідною умовою ефективного засвоєння студентами теоретичного матеріалу та оперування ним у практичній діяльності.

Питання специфіки використання інформаційних технологій навчання під час викладання різних освітніх компонентів у ЗВО окреслене в низці досліджень: Ю. Бистрова [2], Н. Копняк [8] вивчали умови й особливості застосування мультимедійних технологій у вищій школі; Т. Бондаренко [3], А. Ганашок [4] з'ясували специфіку використання інтерактивних засобів у процесі вивчення окремих дисциплін. Окремі праці присвячені специфіці створення моделі хмарного навчального середовища (В. Биков [1], П. Шевчук [9]), застосуванню в навчальному процесі інтерактивної платформи Mozaik (Л. Деркач, Л. Констанкевич [5]) та платформи Moodle (А. Долина [6], О. Щербина [10]).

Наше дослідження є спробою теоретично обґрунтувати доцільність використання інформаційних технологій у процесі викладання філологічних дисциплін у ЗВО з урахуванням специфіки засвоєння матеріалу відповідно до конуса Едгара Дейла. Саме цей дослідник (викладач Університету штату Огайо) ще в другій половині минулого століття створив схему впливу освітніх методик на засвоєння навчального матеріалу, відому як конус досвіду. Едгар Дейл увідповіднив види дидактичних дій із рівнем запам'ятовування поданої інформації та

довів: що вища абстракція, то менший відсоток запам'ятовування навчальної інформації. Схематично таку відповідність можна зобразити так:



У процесі проведення занять, створення різних видів завдань для аудиторної та самостійної роботи студентів ЗВО доцільно враховувати показники, відтворені в цій схемі, адже навчання на засадах компетентнісного підходу передбачає не стільки формування вміння пояснювати, описувати сприйняту інформацію, як здатність аналізувати, застосовувати здобуті знання, самостійно створювати певні матеріали на основі сприйнятого, об'єктивно оцінювати результати власної діяльності.

Спостереження за демонстрацією або за конкретною дією, як бачимо, уможлиблює засвоєння 50 % почутого й побаченого. Тому невід'ємним складником сучасного заняття є демонстраційні мультимедійні засоби, використовувані викладачами з метою унаочнення теоретичної наукової інформації в процесі усного її викладу. Така форма подання матеріалу має низку переваг: інформаційна місткість, компактність, емоційна привабливість, наочність, багатофункційність. Оптимізації роботи студентів сприяє використання презентацій, створених у програмі Microsoft PowerPoint. Такі засоби уможливають узагальнення інформації, подання її в схемах, таблицях, алгоритмах певних видів лінгвістичного аналізу; компактне поєднання значного обсягу текстової та графічної інформації, її

наочне зіставлення й порівняння; демонстрацію структурної ієрархії між певними лінгвістичними одиницями.

Одним із засобів організації дистанційного навчання є платформа Moodle, яка містить різні засоби представлення інформації, передбачає використання різних видів діяльності, автоматизує контроль за навчальною діяльністю студентів та її моніторинг. Дистанційні курси, створені в середовищі Moodle, сприяють розширенню можливостей як аудиторної, так і позааудиторної самостійної роботи студентів.

Актуальним є використання таких способів компонування матеріалу, добір форм і методів навчання, які б сприяли індивідуалізації вивчення дисципліни. У процесі застосування модульної структури програм одним із способів забезпечення такої траєкторії під час вивчення дисциплін професійної підготовки майбутніх філологів є організація різних форм діяльності та створення системи диференційованих за складністю й способами виконання завдань. Інформаційне середовище Moodle забезпечує таке структурування дистанційних курсів із філологічних дисциплін, яке уможливить доречне поєднання самостійних, мережевих та відеозанять. За допомогою ресурсів цієї платформи можна організувати вивчення теоретичного матеріалу, формування та закріплення професійних умінь та навичок, тренінгові заняття, модульний контроль.

Обираючи форми завдань із дисциплін, варто враховувати дані піраміди досвіду Е. Дейла для розвитку певних компетентностей та результатів навчання. Узгодивши систему навчальних цілей і результатів із різними формами діяльності платформи Moodle, можна забезпечити індивідуальний підхід до вивчення дисципліни та сформувати вміння демонструвати й застосовувати здобуті знання. Наприклад, перевірити засвоєння певних правил, необхідних термінів, а також здатність коротко викласти інформацію, у тому числі у формі таблиці, схеми можна за посередництвом завдань, які передбачають оперування термінами та правилами. Для цього доречно використати ресурси «Тест», «Інтерактивний контент» (завдання вікторини «множинний вибір», «перетягування»,

«заповнення пропусків у реченні»). Певні типи тестових завдань (наприклад, із множинним вибором, коментуванням правил) уможливають застосування засвоєних знань.

З метою формування вмінь структурувати й порівнювати інформацію, знаходити схожі й відмінні риси, узагальнювати вивчений матеріал, використовувати засвоєні норми й правила в процесі написання певних текстів чи речень доцільно створювати завдання, спрямовані на виправлення помилок, зіставлення мовних одиниць, створення алгоритмів аналізу мовних явищ, складання плану чи резюме до певної теми, створення речень за поданими схемами, доповнення речень різними типами підрядних частин, виконання завдань на встановлення відповідності, доповнення тексту новою інформацією і под. Із цією метою можна використати такі ресурси платформи Moodle як «Укладання глосарію» (узагальнення теоретичних положень), «Вікі» (спільне укладання сторінки енциклопедії, присвяченої опису певного мовного явища, поняття), «Інтерактивний контент» (зокрема компонент «Резюме» для запам'ятовування ключової інформації в поданому тексті лекції, відео чи презентації шляхом викладу короткого змісту теми).

Розвиток уміння оцінювати власну діяльність та висловлювати ціннісні судження уможливають завдання, що передбачають порівняння умов уживання тих чи тих орфограм і пунктограм, функціонування варіантних форм слів та розділових знаків, аргументоване доведення власної думки під час характеристики мовних явищ. Із цією метою можна використати ресурс «Семінар» платформи Moodle або проведення відеозаняття у формі дискусії за посередництва програмного забезпечення Zoom чи Skype. Саме такі види організації навчання сприяють запам'ятовуванню 70–90 % інформації (відповідно до конуса досвіду Е. Дейла).

Створення інтерактивного навчального простору уможливорює платформа Mozaik як багатосередовищний об'єкт освітнього процесу, що підтримує кілька різних стилів навчання – візуально-просторовий, слуховий та кінестичний. Завдяки

цьому студенти одночасно сприймають інформацію різних форматів: текстову, графічну, звукову, відео та ін. Інтерактивна платформа Mozaik у поєднанні з програмним комплексом mozaBook урізноманітнює інструментарій сучасного викладача за допомогою численних ілюстраційних, анімаційних і творчих презентаційних можливостей. Видовищні інтерактивні елементи і вбудовані додатки призначені для розвитку навичок, проведення дослідів та ілюстрування, допомагають засвоювати навчальний матеріал. Створення моделей уроків із використанням цієї платформи під час занять із методики навчання української мови та літератури не тільки формує вміння застосовувати здобуті теоретичні знання, а й здатність самостійно розробляти навчальні моделі та оцінювати їх, що сприяє запам'ятовуванню до 90 % навчального матеріалу.

Програма mozaBook містить контент, представлений різними мовами. Це підручники та книги у форматі PDF, зображення, 3D-сцени, відео, аудіоматеріали, презентації, мапи, за допомогою яких можна створювати цікаві заняття з будь-якої дисципліни. Крім того, передбачене збереження створених занять у форматі зошита, шаблони форматування якого містить програма, а також можливий імпорт потрібних матеріалів з мережі Інтернет або з власного комп'ютера.

Платформу Mozaik можна використовувати для проведення лекцій, практичних занять із різних філологічних дисциплін, організації самостійної роботи студентів, залучаючи при цьому можливості як контенту, так і вбудованих додатків. З цією метою використовуємо програму mozaBook. Зберігати ж інформацію з метою її подальшого використання на інших пристроях теж можна, імпортуючи її в хмарне середовище mozaWeb.

Застосування інформаційних технологій на заняттях у ЗВО сприяє формуванню предметно-методичної та інформаційно-цифрової компетентностей майбутніх педагогів, які є важливими складниками професійної культури.

Отже, використання інформаційних технологій у процесі вивчення філологічних дисциплін сприяє оптимізації

навчально-професійної підготовки фахівців у закладі вищої освіти, покращує сприйняття та запам'ятовування наукової інформації, створює умови для опанування ними нових форм організації та активізації самостійної роботи.

Література:

1. Биков В., Шишкіна М. Концептуальні основи формування та розвитку хмаро орієнтованого навчально-наукового середовища університету в контексті пріоритетів відкритої науки. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2018. Том 68. № 6. С. 1–19.
2. Бистрова Ю. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 1 (4). С. 27–33.
3. Бондаренко Т. Особливості використання програмного засобу Prezi у процесі розробки навчальних презентацій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 63. № 1. С. 1–11.
4. Ганашок А. Інтерактивна дошка як засіб підвищення пізнавальної активності й ефективності навчання на уроках інформатики. *Інформаційні технології та засоби навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців*. 2016. Том 51. № 1. С. 21–35.
5. Деркач Л., Констанкевич Л. Використання інтерактивної платформи Mozaik як об'єкта навчальної взаємодії між учасниками освітнього процесу. *Наука і освіта*. 2020. Вип. 1. С. 66–75.
6. Долина А. Використання системи Moodle для вдосконалення фонетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 70. № 2. С. 205–215.
7. Клочек Г. Риторика : навчально-методичний комплекс для філологічних факультетів. *Дивослово*. 2002. № 8. С. 15–18, 55–58.
8. Копняк Н. Використання інтерактивних мультимедійних робочих листів у закладах вищої освіти. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2018. Том 63. № 1. С. 116–129.
9. Шевчук П. Організація дослідницької роботи учнів засобами хмарних сервісів Office 365. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 69. № 1. С. 54–63.
10. Щербина О. Нові засоби для оцінювання компетентностей в Moodle. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Том 55. № 5. С. 134–135.



Дружененко Р. С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри української мови

Київського університету імені Бориса Грінченка

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАЛУЧЕННЯ ІНТЕРНЕТНОГО ДИСКУРСУ В ПРОГРАМУ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Проблема професійної компетентнісної підготовки майбутнього філолога не є новою в лінгводидактиці (Н. Зінукова, В. Кришук, М. Пентилук, К. Савченко, В. Сидоренко, Т. Симоненко, О. Семенов та ін.), проте кожен наступний етап розвитку науки зумовлює оновлення традиційних засад. У контексті нашого дослідження – це залучення інтернет-дискурсу задля формування предметної професійної компетентності студентів філологічної спеціальності.

Предметна професійна компетентність, за словами науковців, «передбачає наявність професійних знань у системі філологічних дисциплін... а також уміння застосовувати їх у процесі комунікації» [7, с. 33]. Перспективність системного залучення інтернетного дискурсу до процесу філологічної підготовки студентів пояснюємо кількома причинами, з-поміж яких глобальна технологізація, високий ступінь мобільності суспільства, потужність інформаційних потоків, інтенсифікаційні й оптимізаційні пошуки в галузі освіти, визнання інтернетної мережі як нового способу комунікації. У межах професійної підготовки майбутнього філолога інтернет-дискурс виступає потужним засобом осучаснення дидактичного контенту, виразнення й наповнення змістової складової навчального матеріалу. Особливої актуальності проблема набуває в аспекті дистанційного чи змішаного навчання. Цінність використання інтернет-дискурсу полягає також у необмеженому доступі до



гіпертекстової продукції комунікаційного простору, що слугує формуванню предметної професійної компетентності, а зважаючи на те, що основним видом діяльності в мережі Інтернет є комунікативна, то ще й комунікативної грамотності майбутнього філолога.

Задля оптимального використання інтернет-дискурсу у процесі компетентнісної підготовки майбутнього вчителя-філолога вважаємо за доцільне проаналізувати цей феномен у світлі мовознавчих студій, зокрема в межах інтернет-лінгвістики, сутність якої вперше глибоко вивчив Д. Крістал [14]. Це нова парадигма опису природної людської мови у глобальному інтернет-просторі, вивчення поведінки віртуальної мовної особистості в ході комунікації в електронному середовищі [1]; її мету вбачають у лінгвістичному аналізі мовних явищ та процесів, що відбуваються в мережі Інтернет [8].

Мовознавчу категорію інтернет-дискурсу вартісно висвітлено в науці з позицій сутності, ознак, типів, жанрів, місця і ролі у глобальному комунікативному процесі, функціонування мови інтернету та принципів її використання, літературних зрушень на орфо-фонетичному, морфологічному, синтаксичному, лексико-семантичному рівнях, мовної особистості віртуального комуніканта як активного учасника (Н. Ахренова, А. Байдавлетов, О. Баркович, Н. Бойчук, Є. Горіна, Є. Горошко, Л. Компанцева, О. Мельничук, С. Радецька, О. Тищенко, І. Харкавців, А. Шілінг, А. Шугаєв).

Сучасні науковці виділяють кілька перспектив інтернет-лінгвістики: соціолінгвістичну, стилістичну, освітню. Ймовірно, обґрунтування інтернет-лінгвістики як такої, що вивчає вплив інтернету на функціонування мовної системи та її внутрішню змінюваність, стало поштовхом для осмислення її освітньої перспективи, екстраполяції здобутків інтернет-лінгвістики на сферу лінгвометодики і, відповідно, обґрунтування інтернет-дискурсу як засобу навчання мови.

Науково-методичний простір утримує поодинокі, проте цікаві напрацювання щодо впровадження інтернет-дискурсу в освітній процес. Цій проблемі присвячені праці С. Боднар,

С. Глушук, Є. Думіної, В. Стрельникова. Продуктивність залучення інтернет-дискурсу розглядається методистами в контексті подолання просторово-часових обмежень, доступності великих масивів та легкості пошуку необхідної інформації на певних веб-ресурсах, своєчасності її подачі, миттєвої реакції функційної мовної системи на суспільні зрушення чи зміни.

З метою формування предметної професійної компетентності існує реальна перспектива системного використання гіпертекстових продуктів інтернет-дискурсу під час оволодіння студентами-філологами всіма мовознавчими, літературознавчими дисциплінами. Особливе місце серед усіх займають практико орієнтовані дисципліни мовознавчого циклу, наприклад: «Орфоепічний тренінг», «Правописний тренінг», «Вступ до мовознавства», «Культура усного і писемного мовлення», «Стилістика», «Риторика», «Сучасна українська літературна мова», «Лінгвістичний аналіз тексту» та ін. Специфіка використання інтернет-дискурсу під час оволодіння майбутнім філологом кожної із мовознавчих дисциплін залежить від їхнього змісту, мети, завдань та запланованих результатів. Відповідно до цього викладач обирає ресурси інтернетного дискурсу і екстраполює їх на вивчення конкретної дисципліни.

Зважаючи на те, що спеціальність філолога вимагає вмінь досконалого володіння мовою (опис, аналіз, спостереження, зіставлення, порівняння, групування, редагування мовних явищ тощо), цікавою для нас виявилася тема залучення інтернет-дискурсу на заняттях із дисципліни магістерського освітнього рівня «Лінгвістичний аналіз тексту», що інтегрує знання, здобуті студентами на попередніх курсах під час вивчення інших дисциплін мовознавчого циклу.

В історії розвитку лінгвістичного аналізу тексту можна відстежити кілька підходів, що поступово ставали пріоритетними на тому чи тому етапі розвитку зазначеної галузі мовознавства, а саме: лексикоцентричний, текстоцентричний, комунікативний, дискурсивний. Останній підхід, актуалізований нині, якраз забезпечує ґрунтовне опрацювання текстів

інтернет-дискурсу студентами-філологами з опертям на наукові висновки інтернет-лінгвістики.

Опрацювання джерельної бази сучасної інтернет-лінгвістики дало можливість виділити кілька наукових положень, важливих для формування предметної професійної компетентності майбутнього філолога на заняттях із лінгвістичного аналізу тексту:

- інтернетний дискурс – це один із різновидів дискурсу за способом передачі інформації; масив електронних, аудіо- та відеотекстів у сукупності з екстралінгвістичними факторами, пов'язаних між собою системою гіперпосилань (Н. Гудзь);

- основними ознаками інтернет-дискурсу є: електронна форма існування тексту, гіпертекстуальність, мультимедійність, креолізованість, інтерактивність, синхронність/асинхронність, варіативність кількості комунікантів;

- в основі інтернет-дискурсу лежить особливе комунікативне середовище, у котрому формуються й існують стилістично і жанрово різноманітні тексти (Н. Ахренова);

- принципами інтернет-комунікації є економія, емоційність, стислість;

- комунікативне середовище інтернету (інтернет-комунікація) – новий тип комунікації, сфера спілкування, яка не тільки відображає мовну особистість, але і впливає на неї; це комп'ютерно-опосередкований тип комунікації (О. Баркович);

- інтернетний дискурс – гіпертекстуальний тип дискурсу, оскільки є структурованим поєднанням взаємопов'язаних дискурсів (наприклад, рекламного, побутового, художнього, спортивного, економічного, юридичного, ігрового, політичного тощо);

- тексти інтернет-дискурсу – це форми вербалізації ментальності користувачів, для яких характерна рухливість (динамічність);

- мова інтернет-дискурсу – багаторівнева мультимедійна система, для якої характерним є високий ступінь розмовності, емоційність, відхилення від літературних норм;

– мовлення інтернет-дискурсу – це письмова фіксація розмовної (усної) мовленнєвої форми; інтернетний дискурс – усно-письмовий тип дискурсу.

Залучаючи інтернет-дискурс до програми підготовки майбутнього філолога в межах дисципліни «Лінгвістичний аналіз тексту», рекомендуємо враховувати наукову інформацію про *типи інтернетного дискурсу* (навчально-академічний, інтернет-медіа, ритуально-публічний, професійного ділового спілкування, міжособистісного неформального спілкування, інтернет-реклами, ігор онлайн, розважальний); *жанри інтернетного дискурсу* (блог, соцмережа, сайт, електронна бібліотека (гіпержанри) та чат, форум, електронний лист, віртуальна конференція, дошка оголошень, рекламний банер, пост, коментар (інтернет-жанри); *прийоми використання мовних засобів* у текстах інтернет-дискурсу та їхні комбінації (структурно-семантичні (розміщення елементів тексту на екрані, графічні позначки, шрифти, пробіли, розділові знаки для акцентування уваги співрозмовника), лінгвістичні (лексичні, граматичні, стилістичні), екстралінгвістичні (кольорове оформлення, використання ілюстрацій, фотокарток, піктограм з метою впливу на реципієнта). Аналізу підлягають такі категорії інтернет-дискурсу, як гіпертекстуальність, креолізованість, комунікативність, інтерактивність, функційна значущість, динамічний характер. До уваги також беремо усно-письмову форму мовлення текстів інтернет-дискурсу, що зумовлює специфіку мовного функціоналу електронних текстів.

Останнім часом спостерігаємо вивчення мовознавцями текстів інтернет-дискурсу з позицій лінгвопрагматики: такі інтернет-жанри, як повідомлення на форумах, у чатах, коментарі користувачів у блогах, соцмережах, потрактуються в науці як мовленнєві (комунікативні) акти, що виконують прагматичну функцію, тобто функцію впливу на реципієнта (Н. Ахренова, Н. Гудзь, І. Карпа, Л. Компанцева, К. Мачульська, І. Сидорова, Ю. Томащук). У цьому ми вбачаємо перспективи розширення меж прагматичного (комунікативно-прагматичного) аналізу текстів (Ф. Бацевич, Р. Дружененко, Т. Єщенко,

Л. Мацько) усної чи письмової форми реального та віртуального мовлення у межах компетентнісної підготовки майбутнього вчителя-філолога.

У процесі лінгвістичного аналізу студенти-філологи характеризують текст інтернетного дискурсу з позицій стильової та жанрової належності; у зіставному аспекті знаходять спільне й відмінне у структурно-змістовій організації, функційній спрямованості традиційного й електронного текстів; визначають комунікативну роль мовців; виявляють лексичні, фонетичні, граматичні, стилістичні особливості спілкування в мережі; спостерігають активність усного мовленнєвого компонента в письмовому мовленні; вивчають мовні стереотипи сучасного віртуального українця; доходять висновків про мовне оформлення текстів інтернет-дискурсу, вплив інтернетної мережі на мовний репертуар та мовленнєву поведінку користувачів-комунікантів тощо.

Зважаючи на те, що «професійна компетентність вчителя-філолога має ґрунтуватися на потребах особистості щодо спілкування нормативним варіантом української літературної мови» [7, с.33], вважаємо за необхідне під час лінгвістичного аналізу рівнів функційної мовної системи в текстах інтернет-дискурсу розвивати правописну компетентність майбутнього вчителя-філолога.

Тексти інтернет-комунікації яскравіють аномативністю, що має вплив на реальне мовлення. Мовознавці, лінгводидакти помітили тенденцію активного використання учнями, студентами неформального варіанту мови, що побутує в інтернет-комунікації, в офіційній обстановці, навіть під час навчання. А між тим основним завданням навчання мови було і залишається формування грамотного мовця з високим рівнем сформованої правописної компетентності (О. Антончук, Х. Карповець, А. Ковалишина, Н. Ковальчук, С. Омельчук, Л. Рубан, В. Сидоренко, І. Хом'як).

Принцип взаємозв'язку орфографії зі структурними рівнями мовної системи докладно обґрунтовано в праці І. Хом'яка [12]. Відомий лінгводидакт наполягає: успіх у фор-

муванні правописної компетентності залежить від поетапного і систематичного вивчення літературних норм в інтеграції з виучуваними мовними одиницями за мовними рівнями. На заняттях із лінгвістичного аналізу тексту для цього є всі можливості: задля забезпечення майбутнього вчителя-філолога від анормативів, пропонуємо запровадити супровідні завдання з правопису до основних завдань із лінгвістичного аналізу текстів інтернет-дискурсу.

У пропонованій праці ми окреслили можливості інтернет-дискурсу в парадигмі формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога на заняттях із лінгвістичного аналізу тексту, оскільки ця дисципліна забезпечує систематизацію й узагальнення знань з усіх мовознавчих дисциплін. На перспективу – проблема теоретичного обґрунтування й практичного використання інтернет-дискурсу під час викладання інших філологічних дисциплін.

Література:

1. Ахренова Н. А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. ... д. филол. н. М., 2009. 36 с.
2. Горошко О. І. Гендерні аспекти інтернет-комунікацій: автореф. дис. ... д. соц. н. Харків., 2009. 35 с.
3. Гудзь Н. О. Интернет-дискурс – невід’ємна складова сучасної комунікації. *Вісник Житомирського державного університету. Серія «Філологічні науки»*. № 4(70). Житомир, 2013. С. 228–232.
4. Думина Е. В. Интернет-дискурс как средство формирования учений иноязычной письменной речи у студентов нелингвистических специальностей. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки*. Вып 4 (833). 2019. С. 66–79.
5. Карпа І. Б. Функціональні та прагматичні характеристики інтерактивної віртуальної комунікації (на матеріалі інформаційно-довідкового сервісу Yahoo! Answers): автореф. дис. ... канд. філол. н. Херсон, 2010. 20 с.
6. Компанцева Л. Ф. Интернет-комунікація: когнітивно-прагматичний та лінгвокультурологічний аспекти: автореф. дис. ... д. філол. н. Київ, 2007. 36 с.



7. Остапенко Н. М., Симоненко Т. В., Руденко В. М. Технологія сучасного уроку рідної мови. Київ : Академія, 2012. 248 с.
8. Радецька С. В. Мережна лінгвістика як нова галузь мовознавства. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Філологічні науки.* 2015. Кн. 1. С. 162–165.
9. Стрельников В. Технологія інтенсивного електронного навчання: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Педагогічні науки.* 2016. № 66–67. С. 21–24.
10. Тищенко О. Мова інтернет-спілкування: стиль, норма, освіта. *Дивослово.* 2016. № 3. С. 35–39.
11. Томащук Ю. О. Дискурсивно-прагматичні характеристики англomовного інтернет-інтерв'ю: дис. ... к. філолог. н. Луцьк, 2016. 243 с.
12. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови : навч.-метод. посібник для здобувачів наукового ступеня і студ. укр. філології. Острого : Нац. ун-т «Острозька академія», 2011. 122 с.
13. Шугаєв А. В. Інтернет-дискурс у глобальній епісі інформатизації суспільства. *Закарпатські філологічні студії.* Вип. 10. Том 1. 2018. С. 146–150.
14. Crystal. D. *Internet Linguistics: A Student Guide.* London – N. Y. : Routledge Taylor & Francis Group, 2011. 191 p.

Карповець Х. М.,

кандидатка педагогічних наук,

викладачка кафедри української мови і літератури

Національного університету «Острозька академія»

ПРАВОПИСНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ: АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЇ

Правописне питання не втрачає своєї актуальності і з погляду соціально-історичного, і з погляду власне мовного. У новій редакції «Українського правопису» запропоновано варіантні й безваріантні зміни, які частково повертають історично сформовано мовну норму, а також ті, що фіксують написання української мови сьогодення. В аспекті лінгводидактичному уточнення потребує дефініція поняття «правописна компетентність», оскільки водночас із названим використовують також терміни «орфографічна компетентність», «пунктуаційна компетентність». Правопис української мови містить дві частини – орфографію та пунктуацію, тому, на перший погляд, закономірним видається одночасне функціонування трьох понять. Мета цієї розвідки – схарактеризувати названі терміносполуки й умотивувати потребу використання їх у науково-педагогічному дискурсі.

Систему загальноприйнятих правил української мови щодо способів передачі звуків на письмі вивчає орфографія. Автори підручника «Культура української фахової мови» у структурі мовної компетенції виокремлюють орфографічну, яка передбачає оволодіння системою правил, що визначають правопис слів згідно з усталеними нормами, та вміння застосовувати їх [8]. Із цим визначенням погоджуються І. Ворона, Н. Шарата, О. Кунашенко, О. Мироненко.



О. Луценко пропонує таке тлумачення терміна: «Орфографічна компетенція – це знання символів, що використовують під час створення писемного тексту, а також уміння їх розпізнавати й відображати на письмі» [7, с. 61]. На нашу думку, ця дефініція стосується більшою мірою не розуміння й використання правил написання, а знання графічної системи української мови. Т. Білявська стверджує, що зміст орфографічної компетенції полягає в знанні принципів сучасної орфографії, системи правил, що визначають правопис слів відповідно до ustalених норм [1, с. 185]. Загалом проблему формування орфографічної компетентності учнів порушують у своїх дослідженнях А. Віцюк, Я. Гужик, Р. Зіядінова, В. Каленська та інші.

Другу частину правопису становить пунктуація – система правил уживання на письмі розділових знаків. Т. Білявська розглядає пунктуаційну компетенцію [компетентність. – *Примітка наша*] як «здатність до логічного членування мовного потоку, знання принципів і правил сучасної української пунктуації, уміння продуктивно використовувати їх» [1, с. 186]. В. Сидоренко зазначає, що пунктуаційна компетентність учнів – це предметна компетентність у системі мовних знань, умінь і навичок, що передбачає вміння інтонаційно оформлювати усне мовлення на письмі [11, с. 7]. Подібне трактування знаходимо в навчальному посібнику «Культура української фахової мови», де зазначено, що «пунктуаційна компетенція відображає логічне інтонаційне членування мовного потоку та забезпечує легше сприймання й розуміння писемного тексту» [8]. З обох визначень простежуємо акцент на інтонаційному аспекті в процесі засвоєння пунктуаційних норм. З одного боку, це можна пояснити спеціальним принципом навчання пунктуації, який передбачає зв'язок із виразним читанням. З іншого боку, І. Савченко доречно зауважує, що ритмомелодійний принцип пунктуації реалізується переважно в усному мовленні, натомість писемна форма літературного мовлення повинна керуватися принципами, що враховують зміст і структуру речення, специфіку графічних знаків, їхню типоло-

гічну характеристику, оскільки наявність розділових знаків залежить від авторського задуму, членування тексту на частини, від семантико-синтаксичних відношень між ними [10, с. 153]. Такому підходові більшою мірою відповідає визначення В. Микитенко, яка тлумачить пунктуаційну компетентність як знання про розділові знаки й правила пунктуації, використання їх на практиці, а також уміння правильно інтонувати речення [9, с. 274]. Н. Ковальчук у структурі пунктуаційної компетентності виокремлює три елементи: 1) знання про систему розділових знаків та правила їх уживання; 2) основні пунктуаційні вміння; 3) здатність будувати й пунктуаційно правильно оформлювати висловлювання в усній і писемній формі [6, с. 23].

Комплексне поняття правописної компетенції [компетентності. – *Примітка наша*], що охоплює орфографічний і пунктуаційний аспекти, пропонує Т. Видайчук. На думку дослідниці, це «набута здатність усвідомлювати особливості передачі мови на письмі засобами традиційної кириличної графіки, уміння добирати й використовувати необхідні правописні засоби» [3, с. 57]. І. Хом'як подає широке й деталізоване визначення поняття, розуміючи під правописною компетентністю учня високий рівень оперування правописними знаннями в писемній діяльності учня, його набутий досвід застосування орфографічних і пунктуаційних умінь на практиці, особистісний показник застосування орфографічних і пунктуаційних навичок у самостійному письмі [12, с. 19].

Правописну компетентність як суму орфографічної та пунктуаційної компетентностей пояснює І. Демешко [5, с. 89]. Н. Бондаренко вважає, що в процесі формування правописної компетентності учнів, крім орфографічної та пунктуаційної грамотності (знання, уміння й навички), залучено «досвід, цінності, емоції, ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [2, с. 11]. У контексті формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи як інтегрованої особистісної якості В. Вітюк оперує поняттями



графічної, орфографічної та пунктуаційної субкомпетентностей як складників її [4, с. 14].

Ми аналізуємо правописну компетентність у процесі професійної підготовки майбутніх учителів-словесників і пояснюємо її як набуту особистісну здатність оформлювати писемне мовлення будь-якого функційного стилю відповідно до чинних правописних норм на основі ціннісного ставлення до мови. На нашу думку, правописна компетентність – це структурне утворення, яке містить п'ять компонентів: 1) когнітивний; 2) операційний; 3) діяльнісний; 4) ціннісно-смісловий; 5) поведінковий. **Когнітивний компонент** уміщує теоретичні знання з орфографії та пунктуації української мови, що полягають у володінні відповідним термінологічним апаратом і нормами чинного правопису. На основі цих знань та операцій із застосування вивчених правил студенти здійснюють відповідні дії, які в лінгводидактиці називають правописними вміннями. Правописна компетентність майбутніх учителів української мови і літератури передбачає сформованість таких умінь: 1) знаходити й розпізнавати орфограми та пунктограми в написаному тексті, розрізняти їх види; 2) з'ясувати вживання орфограм і пунктограм; 3) користуватися словниками для перевірки правильності написань; 4) грамотно оформлювати писемне мовлення з урахуванням орфограм і пунктограм; 5) знаходити й виправляти орфографічні й пунктуаційні помилки у своєму та чужому тексті.

Доведені до автоматизму вміння, пов'язані із засвоєнням комплексу знань і застосуванням їх на письмі, перетворюються в правописні навички. Правописні вміння й навички утворюють другий компонент правописної компетентності – **операційний**, що пов'язаний із третім – **діяльнісним**, суть якого полягає в застосуванні знань, умінь і навичок на практиці, тобто передбачає досвід використання вивченого матеріалу. **Ціннісно-смісловий складник** містить потреби, мотиви та інші ціннісні орієнтири, які передбачають усвідомлення важливості грамотного письма, вміння належно оцінити власну культуру писемного мовлення та працювати над підвищен-

ням рівня сформованості правописної компетентності. Практично спрямований **поведінковий компонент**, як логічне втілення нематеріального ціннісно-сислового складника правописної компетентності, передбачає усвідомлювані дії (вчинки) й демонструє результат установки, що проявляється в постійній роботі над покращенням культури писемного мовлення, дотриманням правописних норм у кожній комунікативній ситуації (написання реферату, оформлення документа, листування в соціальній мережі тощо).

На основі аналізу структури правописної компетентності спробуємо виявити потребу в одночасному використанні понять «орфографічна компетентність» і «пунктуаційна компетентність». Як було зазначено, правописна компетентність містить знання (когнітивний компонент), уміння й навички з орфографії та пунктуації (операційний компонент), досвід їх застосування (діяльнісний компонент), а також ціннісні орієнтири (ціннісно-сисловий компонент) і поведінкові норми щодо оформлення писемного мовлення (поведінковий компонент). Якщо когнітивний та операційний компоненти відрізняються, що зумовлено специфікою орфографічного й пунктуаційного матеріалу та відповідною методикою вивчення (єдність цих двох компонентів позначає орфографічну й пунктуаційну грамотність відповідно), то наступні три складники є однаковими для орфографічної і пунктуаційної компетентностей, адже передбачають ті ж самі шляхи набуття досвіду (навчальна і професійна діяльність), ціннісні орієнтири (потреби, мотиви, інтереси, які активізують роботу над покращенням культури писемного мовлення загалом, а не орфографічного чи пунктуаційного аспекту) та поведінку (внутрішньо і зовнішньо спрямовану на грамотне написання).

Крім того, спільними для орфографії та пунктуації є кілька умов:

- 1) застосування текстоцентричного підходу до вивчення відповідного мовного матеріалу, оскільки написання висловлювання передбачає одночасне використання слів (тобто

написання орфограм) та розділових знаків (що є пунктограмами у відповідному мовному оточенні);

2) під час перевірки написаного тексту орфографічні й пунктуаційні помилки рівноцінно важливо враховувати;

3) ідеальним результатом професійної підготовки є компетентний словесник, який, зокрема, орфографічно й пунктуаційно правильно оформлює писемне мовлення, оскільки має високий рівень правописної компетентності.

З огляду на вищевикладене доречним і методично виправданим вважаємо комплексне поняття правописної компетентності й поділяємо думку В. Вітюк, яка в її структурі виокремлює графічну, орфографічну й пунктуаційну субкомпетентності. Знання, уміння й навички з обох частин правопису становлять орфографічну й пунктуаційну грамотність, що формують когнітивний та операційний складники правописної компетентності. У її становленні важливе значення мають також такі індивідуальні критерії, як досвід застосування знань, умінь і навичок на практиці, ціннісні установки й мовна поведінка особистості. Перераховані ознаки є спільними для орфографії та пунктуації і реалізуються сукупно під час оформлення писемного мовлення.

Література:

1. Білявська Т. М. Теоретико-методичні засади формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5 (49). С. 181–188.

2. Бондаренко Н. Формування правописної компетентності учнів 5–7 класів на уроках української мови : посібник. Київ : Видавничий дім «Сад», 2017. 112 с.

3. Видайчук Т. Витоки формування правописної компетенції та українського правопису. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 3. С. 57–59.

4. Вітюк В. В. Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ : Київський у-т ім. Бориса Грінченка, 2021. 46 с.



5. Демешко І. Застосування правописних компетентностей при вивченні дисциплін мовознавчого циклу. *Наукові записки. Серія : «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 185. С. 89–93.

6. Ковальчук Н. Складові пунктуаційної компетентності. *International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE»*. 2016. № 1(5), Vol. 3, С. 21–25.

7. Луценко О. А. Формування мовної компетенції студентів технічного вишу на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. *Наукові праці ДонНТУ. Серія : «Педагогіка, психологія і соціологія»*. 2013. № 2 (14). С. 60–63.

8. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навчальний посібник. Київ : Академія, 2007. 360 с.

9. Микитенко В. Моделювання мовної особистості на засадах синергетичного підходу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2015. Випуск 2. С. 271–276.

10. Савченко І. С. Способи реалізації функціонально-стилістичного принципу української пунктуації. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 6. С. 30–32.

11. Сидоренко В. Лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8–9 класів в умовах оновленої освітньої парадигми. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 1. С. 7–19.

12. Хом'як І. Компетентнісний підхід до навчання правопису української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 11. С. 17–21.



Костолович Т. В.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії і методик початкової освіти

Рівненського державного гуманітарного університету

Шевчук Т. Б.,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії і методик початкової освіти

Рівненського державного гуманітарного університету

ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ДЕТЕРМІНАНТ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Основу комунікативної компетентності становить лексична компетентність, яка передбачає: 1) єдність знань, умінь та навичок; 2) містить певний запас слів та їхнє доречне вживання у різних контекстах [1, с. 16]. Розвиток лексичної компетентності – це не тільки засвоєння лексичних понять, сформованість мовленнєвих лексичних умінь і навичок, а й здатність застосувати їх у процесі спілкування.

О. В. Овчарук зазначає, що лексичну компетентність варто характеризувати як наявність певного запасу лексичних одиниць та здатність адекватно їх використовувати: правильно писати і вимовляти, розуміти на слух і в процесі читання, оперувати ними в актах комунікації у потрібному темпі та в різних значеннях, доречно вживати приказки, прислів'я, фразеологічні звороти та образні вирази в межах певного розвитку для досягнення відповідного комунікативно-функціонального результату [4, с. 15].

Поділяємо думку Н. Горбунової, яка розуміє лексичну компетентність як здатність миттєво викликати з тривалої пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово в мовленнєвий ланцюг [2, с. 87].

Зауважимо, що за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти під лексичною компетентністю розуміється «знання і здатність використовувати мовний словниковий запас» [3, с. 7]. Н. Сіранчук зауважує: поняття «лексична компетентність» значно ширше за поняття «лексичні знання», «лексичні уміння» та «лексичні навички», оскільки поєднує у собі гнучкість мислення, її здатність долати стереотипи та передбачати мовленнєві ситуації. Лексична компетентність є однією з різнопланових якостей особистості, яка дає змогу свідомо здійснювати комунікативно-творчу діяльність та розвивати загальний рівень культури власного мовлення [6, с. 6].

Лексична компетентність містить у собі лексичні знання і лексичні навички. Лексичні знання – це знання слів, української мови в цілому. А ось володіння мовою асоціюється з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні.

Ми говоримо про лексичну компетентність як про певний лексичний запас студента, який можна використати в будь-якій ситуації. Тобто набуття лексичної компетентності передбачає не тільки знання лексики, а й вміння користуватися нею.

З метою з'ясування стану підготовки майбутніх вчителів-філологів до формування лексичної компетентності на уроках української мови в учнів 5–9 класів нами було проведено опитування 100 студентів заочного відділення за допомогою анкети такого змісту:

1. Як ви розумієте словосполучення «*формувати лексичну компетентність*»?

2. Чи розмежуєте ви поняття «*вивчення лексики*» і «*лексична (словникова) робота*»?

3. Робота над вивченням елементів лексикології у школі має свої завдання. Які з них ви вважаєте найважливішими?

4. Якими прийомами для пояснення значення слова ви користуєтеся на уроках української мови?

5. Чи використовуєте ви на уроках української мови мовні словники? Чи є у вашому класі необхідна кількість таких словників?

6. Чи сприяють шкільні підручники формуванню лексичної компетентності школярів у навчанні української мови?

7. Якими джерелами, крім підручників, ви користуєтесь у роботі над розвитком лексичної компетентності школярів?

8. Який передовий досвід ви використовуєте у процесі вивчення елементів лексикології?

На перше запитання «Як ви розумієте словосполучення «*формувавши лексичну компетентність*»? студенти відповідали по-різному. Наведемо приклади їхніх відповідей:

- розвивати словниковий склад мови (52% опитаних);
- на кожному уроці використовувати словникові диктанти, звертаючи увагу на пояснення значень слів (25%);
- учити оволодівати лексичними нормами (5%);
- сформованість у школярів знань, умінь та навичок (8% опитаних);
- розвиток словникового запасу слів та його доречне вживання у різних ситуаціях (10%).

У 90% опитаних відповіді на поставлене запитання містили тільки елементи поняття «*лексична компетентність*». Розвиваючи словниковий склад мови (не зазначалося, як саме), використовуючи на кожному уроці словникові диктанти, звертаючи увагу на пояснення значень слів, ми не розвинемо лексичну компетентність школяра. Не буде у нас результату і від сформованості в учнів лексичних знань, умінь та навичок – це традиційний підхід, а не компетентнісний.

Найбільш правильною була остання відповідь. Студенти наголосили на визначенні *лексичної компетентності*, яке містить не тільки певну суму знань, засвоєння лексичних понять, сформованість лексичних умінь і навичок, а й здатність застосувати їх у процесі спілкування. На жаль, таких респондентів було всього 10%.

Ніхто з опитаних не вжив під час пояснення слова *здатність*, саме цією лексемою пояснюється *компетентність* у Державному стандарті; не назвав головної, на нашу думку, ознаки – *здатність миттєво викликати з тривалої пам'яті*

еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово в мовленнєвий ланцюг.

На друге питання «Чи розмежовуєте ви поняття «вивчення лексики» і «лексична (словникова) робота?» 85% опитаних дали заперечну відповідь, тобто вказані у питанні терміни вони ототожнюють. Це не правильна відповідь.

15% респондентів відповіли, що у лінгводидактиці розмежовуються поняття «вивчення лексики» і «лексична (словникова) робота», хоч обидва терміни тісно пов'язані між собою насамперед спрямованістю на засвоєння лексичного багатства мови, оволодіння словом як одиницею мови і мовлення. Словникова робота та вивчення лексики мають той самий об'єкт – *слово*, на уроках із лексикології *слово* вивчається як одиниця лексичної системи, а завдання збагачення словникового запасу хоча і стоїть, проте не є головним.

На третє питання «Робота над вивченням елементів лексикології у школі має свої завдання. Які з них ви вважаєте найважливішими?» відповіді студентів були різними. Найчастіше називали :

- збагачення словника учнів;
- уточнення словника учнів;
- активізація словника учнів.

Дивно, що перераховані вище завдання називалися не усі разом, через кому – це було б логічно. Один студент називав те завдання, що у нас позначено першим, інший – те, що позначено другим тощо. Ніхто не назвав одним із завдань *усунення нелітературних слів*. Хоча відвідані уроки української мови під час педагогічної практики студентів свідчать, що над виконанням цього завдання вчителі працюють систематично.

На четверте питання «Якими прийомами пояснення значення слів ви користуєтеся на уроках української мови?» усі майбутні вчителі дали розширені відповіді, але не повні:

- показ натуральних предметів, макетів, малюнків, слайдів тощо;
- використання контексту (самостійне пояснення значення слова учнями; конкретизація значення слова, поясненого

учнями на основі контексту не зовсім точно; введення невідомого слова в контекст);

- найпростіший словотворчий аналіз;
- тлумачення слів (розчленування загального поняття на часткові; підведення часткових понять під загальні; розгорнутий опис; добір слів-синонімів; добір антонімів; пояснення шляхом перекладу рідною мовою; з'ясування значення незнайомих слів за допомогою довідкових матеріалів).

На п'яте запитання «*Чи використовуєте ви на уроках української мови мовні словники? Чи є у вашому класі необхідна кількість словників?*» ми одержали такі відповіді:

- так, користуюся систематично; словників достатньо (58%);
- іноді, словники є, але не всі (тлумачний, синонімів, антонімів (31%);
- словниками не користуюся. Усі значення слів поясню сама, вважаю, що слово вчителя доступніше, ніж самостійна робота зі словником;
- словників мало (6%);
- на питання не відповіли (5%).

Нам не зрозуміло, чому 42% майбутніх вчителів не розуміють значення роботи зі словниками на уроці української мови. Мабуть, вони самі у процесі навчання не користувалися і не користуються словниками.

Відомий педагог К. Ушинський у «Рідному слові» писав, що «дитя, яке не звикло доходити до змісту слова, темно розуміє або зовсім не розуміє його справжнього значення, завжди буде страждати від цього корінного недоліку при вивченні всякого іншого предмета» [76, с. 326]. Тому на уроці української мови треба вчити учнів користуватися словниками, оскільки це не лише викликає цікавість до мовознавчої науки, а й примушує уважно стежити за логічністю і послідовністю мислення, писемного і усного мовлення, за правильністю побудови фрази, за додержанням норм правопису. Важливо зазначити, що в учнів не сформована навичка самостійної роботи з довідниковою літературою. Тому одним із завдань є підготовка школя-

рів до такої роботи. Робота зі словником на уроці української мови має бути в центрі уваги. Такий вид діяльності збагачує лексичний запас школярів, сприяє їхньому мовленнєвому розвитку в усній та писемній формах і формує інтерес до української мови.

Шосте питання: *«Чи сприяють шкільні підручники формуванню лексичної компетентності школярів у навчанні української мови?»*.

81% опитаних відповіли позитивно і пояснили, що у підручниках багато вправ, які сприяють формуванню лексичної компетентності. Наводять такі приклади: дібрати синоніми, антоніми, омоніми тощо; пояснити значення слова, ввести його в словосполучення, речення, виписати з речення незнайоме слово, з'ясувати його лексичне значення за словником тощо.

Ніхто з учителів не зауважив, що необхідна робота з текстом: саме текст дозволяє з'ясувати роль різних лексичних засобів і проводити роботу над поглибленням і вдосконаленням уявлень учнів про слово і речення. Мабуть, ніхто з опитаних не застосовує ситуативні вправи на своїх уроках української мови (ніхто їх не назвав), а вони сприяють роботі над попередженням та виправленням лексичних помилок, формуванню вмій і навичок визначати семантичне, емоційно-експресивне забарвлення, правильно користуватися такою лексикою.

9% майбутніх учителів на це питання не відповіли.

Сьоме питання. *Якими джерелами, крім підручників, ви користуєтесь у роботі над розвитком лексичної компетентності школярів?*

Більшість опитуваних (73%) надають перевагу підручникам з української мови, пояснюючи це тим, що урок всього 45 хв., на використання інших джерел не вистачає часу.

22% студентів найчастіше користуються збірниками диктантів і переказів, творами художньої літератури, матеріалами журналу «Дивослово», словниками (тлумачним, фразеологічним, синонімів), посібниками «Диво калинове» Д. Білоуса; «Українське народознавство» за редакцією

С. Павлюка, Г. Горинь, Р. Курчіва; «Українські приказки, прислів'я тощо» (уклав М. Номис); «Місяцелік» В. Скуратівського; «Мова моя калинова» О. Олійник; «Словник символів культури України» за редакцією В. Кочура, О. Потапенка.

Восьме питання. *Який передовий педагогічний досвід ви використовуєте у процесі вивчення елементів лексикології?*

Це питання було найважчим. 64% опитаних називали прізвища вчителів своєї школи. 36% респондентів на питання не відповіли.

Відповіді більшості студентів (68%) підтвердили, що вони не використовують завдання і вправи, спрямовані на формування лексичної компетентності школярів. Відповідно вміння в їхніх учнів здебільшого формуються епізодично, фрагментарно, нецілеспрямовано. У роботі над запобіганням лексичних помилок та усуненням їх опитані майбутні педагоги не володіють спеціальними прийомами, не приділяють належної уваги ознайомленню учнів із різними способами семантизації нових і уточнення значень відомих слів. На практиці лише частково використовуються способи семантизації незнайомих учням слів. 72% опитаних учителів з-поміж багатьох прийомів тлумачення лексичного значення слів надають перевагу добору синонімів і антонімів та способу семантичного визначення.

Одержані результати засвідчили необхідність розробки методики формування лексичної компетентності студентів. Основним критерієм успішного її формування буде розвиток лексичних умінь студентів, здатність зрозуміти, ставити й розв'язувати різні за характером завдання, тобто вміння правильно й оптимально використовувати лексичну діяльність у процесі спілкування. Ефективність цього процесу залежатиме від методично правильного вибору форм, методів і прийомів навчання та сприятиме результативному засвоєнню майбутніми вчителями лексикології.



Література:

1. Вашуленко М. С. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів. *Початкова школа*. № 1. 2009. С. 16–17.
2. Горбунова Н. В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2010. Вип. 8. С. 85–91.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Николаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
5. Новосьолова В. Методи, прийоми й засоби навчання в процесі формування лексичної компетентності учнів 5–7 класів. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 3 (113). С. 19–23.
6. Сіранчук Н. Формування лексичної компетентності молодшого школяра засобом словотворчих вправ. *Початкова школа*. № 2. 2016. С. 4–8.



Скрипник Н. І.,

кандидат філологічних наук,

завідувач кафедри української філології

КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

ЗМІСТ КОНСТРУКТУ «КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

Термінологічна сутність будь-якого багатоаспектного соціального, персонального або метафізичного явища потребує з'ясування дефініції, лексико-семантичних варіантів, обсягу поняття (сигніфікату) й прагматичного наповнення (зв'язку з життям та можливістю використання в практичних дослідженнях). Лінгводидактика, спираючись на онтологічну сутність явища, яке має імплементуватися в освітньому процесі, враховує також педагогічні аспекти. Останні в сучасному світі мультимодальні й інтердисциплінарні – соціальні, психологічні, культурні тощо.

Визначаючи ступінь розробленості означуваної проблеми, передусім зазначимо, що організації освітнього процесу студентів різних спеціальностей, теоретичним і практичним питанням компетентнісного підходу до професійного розвитку особистості присвячені праці І. Гавриш, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, І. Зязюна, Є. Кулик, Л. Кравченко, О. Малихіна, Л. Нічуговської, Т. Поясок, Ю. Татур, О. Федій, Л. Хомич. Як методологічну основу забезпечення цілей, змісту і якості освіти компетентнісний підхід розглядають зарубіжні дослідники Дж. Боуден, А. Бермус, М. Лейтер, С. Маслач, А. Мейхью, Дж. Равен, Е. Тоффлер, Р. Уайт, Е. Шорт, Р. Хайгерті та інші.

Упровадження компетентнісного підходу в систему української освіти є предметом наукового пошуку З. Бакум, Н. Бібік, І. Зимньої, О. Локшиної, Л. Овсієнко, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Попової, А. Попович, О. Савченко, Т. Смагіної, С. Трубачова,



А. Хуторського. Слушними вважаємо висновки українських лінгводидактів Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, Г. Козачук, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, А. Нікітіної, С. Омельчука, М. Пентилюк, І. Хом'яка [20], у працях яких обґрунтовано зміст поняття «компетентнісний підхід», що є основним у практичній підготовці фахівця нового типу; розкриває шляхи сформованості компетентного вчителя-філолога.

Зважаючи на таку багатоаспектність, термінологічний апарат має вироблятися на основі методологічних настанов дослідження, які в нашому випадку лінгводидактичні (ключовий термін – «компетентність») та, меншою мірою, комунікативістські (центральне поняття – «комунікація»). Як відомо, «методологія – це сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети. Однією з найбільш розвинених методологічних теорій у наш час є методологія науки. Сучасна методологія науки репрезентує достатньо розгалужену систему наукового знання, що містить у собі як філософські, так і спеціально наукові аспекти» [19, с. 374–375]. Проте гіпотетично припускаємо, що в подальшому дискурсі, скерованому на розроблення методичної системи й моделі формування професійно орієнтованої комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів гуманітарно-педагогічного коледжу, буде залучено методологічні підходи суміжних дисциплін – культурології, соціології, психології, соціальних комунікацій.

Що ж до базового термінологічного забезпечення предмета нашого дослідження, то тут наявний деякий еkleктизм та розмитість ключових понять. Наразі спостерігаємо міжнаукове й повсякденне надуживання термінами «комунікація» та «компетентність». Так, щодо першого, то в широкому розумінні воно позначає всі види міжлюдської й навіть машинної взаємодії в сучасному глобалізованому суспільстві. По суті, комунікативність є тотальною ознакою постколоніального технологізованого світу, проте з-поміж соціонімічних наук найчастіше й найбагатозначніше комунікативність вживаєть-

ся в царині теорії й практики соціальних комунікацій. У зв'язку з цим наразі важко відмежувати комунікацію як соціальну взаємодію, комунікацію як мовну функцію (й компетентність) та комунікацію як спілкування в широкому розумінні. М. Олійр з цього приводу резюмує: «Слід зазначити, що поняття «комунікація» має трансдисциплінарний характер і активно вживається у філософії, психології, соціології та інших науках. У педагогіці це поняття досить нове, частіше в педагогічній літературі вживається термін «спілкування»» [12, с. 83].

Ф. Бацевич у рамках вивчення комунікативної лінгвістики вважає, що поняття «спілкування» родово відносно «комунікація». Останнє – один із різновидів спілкування як обмін інформацією, досвідом і знаннями під час міжособистісної взаємодії. Це, на думку науковця, «комплексне поняття, яке охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку й взаємодії людей: інформаційний (обмін інформацією), інтерактивний (зв'язки і впливи учасників) і перцептивний (сприйняття органами чуттів)» [2, с. 27].

Проте, виходячи із понять глобалізованого суспільства та соціально-комунікативного (інформаційного) простору, ми пропонуємо контраверсійну позицію: комунікація – ширше поняття, бо включає не тільки вербальне й невербальне спілкування, а обмін інформацією (в тому числі й немовними фактами) між суб'єктами, ресурсами й машинами. Тому в рамках нашого дослідження поняття «комунікативно-мовленнєвий» означає той, який комунікує з допомогою мовлення, що є тільки одним із ресурсів комунікації як загального типу інформаційної взаємодії.

Спочатку розглянемо загальнопедагогічні погляди на компетентність. Так, сучасні науковці, враховуючи здобутки постмодерністичної методології, яка виявилася універсальною для всіх гуманітарних наук, формулюють на цій основі й спільні для соціонімічних професій принципи формування фахових компетентностей. Розглянемо найзагальніші релевантні для нашого дослідження поняття в дискурсі вітчизняних методистів із метою подальшого вироблення робочих визначень.

Вихідними категоріями є «компетентність» та комплементарна до неї категорія «компетенція». Існують погляди, що ці методологічні поняття співвідносяться як загальне й часткове або загальне й конкретне, проте особистісно орієнтована парадигма, яка домінує в сучасній освіті, вимагає формулювання ключових визначень прогнозованих (очікуваних) результатів навчання з урахуванням відношення до суб'єктів освітнього процесу.

У цьому плані видається доречним диференціація понять, запропонована Л. Мамчур у контексті моделювання очікуваних компетентностей здобувачів освіти основної школи: «найбільш вдалим є трактування «компетенції» як стандартного, загальнонавчального нормативного поняття, а «компетентності» як вияву власних знань і вмінь, може стосуватися індивіда, оскільки акцентує увагу на здатності до дії, на дієвості застосування набутих знань і вмінь особистості відповідно до визначених освітніх стандартів» [11, с. 29].

У назві нашої статті стрижневою категорією є «компетентність», що свідчить про особистісно орієнтований підхід; методичну й практичну спрямованість дослідження, а не моделювально-теоретичну.

Авторитетною в сучасній педагогіці є думка І. Зязюна, який вважає, що професійна компетентність – це «здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду» [6]. На думку науковця, це ще й уміння організовувати й підтримувати «простір соціально-професійного впливу», який визначається фахом, функціями, службовою подачею, соціальним статусом та іншими зовнішніми параметрами конкретної спеціалізації.

Компетентність на етапі її формування має дещо інший зміст. Це – сукупність особистих якостей, що формуються, передусім, у напрямі персональної інтенції студента (учня): можливостей, ціннісних орієнтацій, претензій, інтересів у кореляції зі змістовою характеристикою навчальної дисципліни. А. Хуторської також відмежовує компетенцію як абстраговану від конкретної особистості наперед регламентовану вимо-

гу до очікуваних результатів навчання. Компетентність носить інваріантний і узагальнений характер [21, с. 64].

Компетентність у розумінні дидактики вищої школи в її структуруванні й імплементації в освітній простір має володіти принаймні трьома ключовими атрибутами: внутрішня структурованість, кореляція всіх компонентів компетентності та можливість їх формування в студентів (практичне втілення) [15, с. 28]. Вважаємо за потрібне експлікувати перший пункт. Внутрішня структурованість – це три мікрогрупи компонентів: знання, уміння й персональні якості, важливі для реалізації певної компетентності. І. Родигіна вважає, що знання в аспекті компетентностей мають бути перетворені на системні, глибокі й багатофункціональні вміння (здатність до діяльності), застосовані до стандартних і нестандартних ситуацій та вирішення практичних завдань, а персональні якості (мотивація, установки, цілі, світогляд) є ресурсним джерелом для реалізації двох попередніх компонентів.

Важливим є розгляд поняття «комунікативно-мовленнева компетентність» у сучасному зарубіжному методологічному дискурсі. Так, у Німеччині цю категорію останнім часом розглядають у розрізі не стільки лінгводидактики, як психолінгвістики та психології розвитку, що в плані практичної реалізації має багатовекторне наповнення. Науковці визнають, що комунікативно-мовленнева компетентність багаторівнева й не є суто лінгвістичною, проте серед її рівнів доцільно виокремлювати підструктуру власне мовних знань і мовленневих навичок [24, с. 7].

З іншого боку, принципи формування мовно-комунікативної професійної компетентності майбутніх учителів, за К. Климовою, включають дотримання кількох аспектів: антропологічного (створення умов для персональної освітньої траєкторії); культурологічного (орієнтованість на етику, духовність, традиційні й сучасні світові здобутки і тренди); аксіологічного (формування ціннісних орієнтирів у душі гуманізму) та синергетичного (комунікативна компетентність у

своїй реалізації вирішує складніші завдання, ніж очікується) [9, с. 37].

Комплексний і всебічний аналіз складних природних та соціальних феноменів потребує чіткого окреслення об'єкта дослідження та його термінологічного визначення, оскільки такі явища, як комунікація, культура, суспільство, компетентність, настільки багатоаспектні, що за кожним із них можна розробляти окрему теоретико-методологічну теорію. З цього приводу Т. Симоненко у своєму дисертаційному дослідженні зазначає: «Розв'язання проблеми формування професійної мовно-комунікативної компетенції майбутнього вчителя-філолога ускладнюється тим, що у вітчизняних та зарубіжних наукових розробках існують різні підходи та тлумачення сутності, змісту, обсягу, структури поняття «комунікативна компетенція» та інших її видів, зокрема «професійна комунікативна компетенція» [17, с. 27].

Аналіз дисертаційних досліджень професійної лінгводидактичної підготовки фахівців гуманітарного профілю, суміжних з темою нашої розвідки, демонструє значну розбіжність у номенклатурі компетентностей, які репрезентують одне й те ж явище. Так, В. Боса послуговується терміном «мовленнева компетентність» [4]; К. Климова – «мовнокомунікативна» [9]; Т. Киличенко вживає поняття «комунікативна компетентність» [8]; М. Олійр – «комунікативно-стратегічна» (формування комунікативної особистості) [12]. Існують дослідження, які роблять акцент на методиці формування мовних норм, тому в них задіяні категорії «мовна компетентність» [10]; лінгвістична компетентність [16]. Проте й такий підхід передбачає не ізольоване вивчення одиниць та норм їх уживання, а формування мовлення й комунікації у міжособистісній взаємодії.

Щодо ступеня володіння такою компетентністю, то ці науковці виокремлюють чотири ієрархічні рівні: неусвідомлена, репродуктивна, креативна та творча компетентності. Як видно з визначення, наразі важко диференціювати мовленнево-комунікативну компетентність від власне комунікативної через взаємопроникнення інструментів, способів й обсягу

комунікації. Відкидаючи власне технологічні засоби комунікації (гаджети, Інтернет, невербальні засоби), вважаємо, що мовна комунікативна компетентність вже не може зводитися тільки до ефективного володіння лінгвальним потенціалом й обов'язково включає соціокультурний компонент – знання, стратегії, ментальну приналежність, соціальну роль, крос-культурну орієнтованість особистості тощо.

На нашу думку, структуру й ієрархію мовленнєво-комунікативної компетентності необхідно трактувати, виходячи з феномену мовної особистості. Структура останньої детально розроблена в працях Ю. Караулова, який виокремив вербально-семантичний, когнітивний та прагматичний аспекти, що загалом включає психологічну та соціальну інтегрованість людини в багатовимірний процес комунікації [7, с. 43–45]: перший рівень репрезентований природнім володінням мовою на побутовому рівні, фактично – персональною мовною картиною й ідіолектом. Другий рівень – інструментальний, на якому інтелектуальна сфера особистості з допомогою розуміння, сприймання, говоріння, створення й використання дискурсів збагачується знаннями й досвідом. Якщо на першому рівні валідно послуговуватися словами, значеннями та їх індивідуальним уживанням, то на другому функціонують ідеї, знання й концепти, що мають уже соціальну природу й значення (системність). На третьому рівні володіння мовленнєво-комунікативними компетентностями мовна особистість може транслювати, реалізовувати, діяти, виходячи з власних потреб, мотивів й устремлень, беручи участь у загальній перетворювально-креативній діяльності соціуму.

З огляду на актуальність соціальної й міжкультурної поведінки в зарубіжних лексикографічних джерелах комунікативну компетентність розглядають розширено, а мовленнєву – як її частковий вияв. Так, комунікативна компетентність у німецькому методичному довіднику «Grundbergriffe des Deutschunterrichts» включає вміння послуговуватися мовою з урахуванням соціальних, країнознавчих та психологічних знань і норм, що виявляється як мінімум у чотирьох групах



часткових компетенцій: власне мовної (продукування доцільного мовлення), словесно-когнітивної (сприймання й вираження знань, відчуттів); словесно-комунікативної (продукування дискурсу з урахуванням прагматичного контексту) та метатеоретичної (накопичення, розуміння й інвентаризація усіх мовних засобів окремої особистості) [25, с. 17–24]. Останній компонент мовленнєво-комунікативної компетентності, на нашу думку, валідний для професійного застосування, оскільки фахівець не тільки ситуативно продукує професійний дискурс, а й усвідомлює, розуміє й парадигматично стратифікує власний мовно-комунікативний інструментарій, чого немає в структурі непрофесійної мовленнєво-комунікативної компетентності.

Прагматичному аспекту соціонімічних компетентностей у Західній Європі приділяється особлива увага, тому знаннєвий аспект часто перебуває на другому плані. Мовленнєво-комунікативна компетентність в інваріантному розумінні – це вміння користуватися тим мовним арсеналом, що вже є, але з максимально адекватним і доречним урахуванням етики, ситуації, досягнення мети або консенсусу всіма учасниками взаємодії [22, с. 35]. При цьому граматична правильність чи доцільне слововживання також вважаються виявом адекватності й аспектом дотримання професійної, побутової або іншої етики.

У рамках розгляду термінології особливу увагу необхідно приділити компетентнісному підходу. Так, в останні десятиліття в дидактиці відбулася поступова заміна класичної тріади очікуваних результатів «знання – уміння – навички» на компетентності, що вказує на більш цілісну, універсальну й міждисциплінарну освітню мету у підготовці фахівців усіх галузей.

Компетентнісний підхід особливо актуальний в лінгводидактиці, оскільки, на думку Л. Скуратівського, він дозволяє враховувати максимальне коло соціально-комунікативних факторів і сприяє не формуванню спілкування, а здатності до комунікації, приватної, ділової, професійної – тієї, якої вимагають ситуації швидко змінюваного світу [18, с. 2].

Н. Остапенко вбачає поширення компетентнісного підходу в дисонансі освіти й соціальних запитів, що виникли на межі тисячоліть: «Наукове обґрунтування компетентнісна освіта (або освітні компетентності) одержала ще на початку 90-х років минулого століття в зарубіжних країнах. Її виникнення було зумовлено такими важливими чинниками, як катастрофічне відставання школи від темпів розвитку й оновлення знань та соціокультурні зрушення, пов'язані з масовим поширенням освіти, її доступністю для всіх, а також перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності» [13, с. 33–34].

Компетентнісний підхід виходить за межі дидактики в звичному розумінні й охоплює розвиток особистості дитини (студента), оскільки їх становлення відбувається не в навчально-виховному процесі, а освітньому. Останній є середовищем мобілізації психічних, адаптивних, когнітивних, соціальних і творчих ресурсів і можливостей, де в спеціально організованих, і в спонтанних освітніх умовах доречніша тріада «навчання – виховання – розвиток». При цьому їх не можна стимулювати директивно й наперед визначено. Найбільш радикальна думка з цього приводу – це протиставлення знань – умінь – навичок компетентностям, оскільки саме останні є результатом освіти й особистісного розвитку [5, с. 70].

Важливо з'ясувати співвідношення так званих ключових і власне професійних компетентностей, які певною мірою мають щодо конкретних професій певні точки перетину. Перші – «пов'язують воедино особистісне і соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання, вони виявляються не в цілому, а в конкретній справі та ситуації; набуваються не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо» [3, с. 2]. Другі можуть формуватися тільки в кореляції з першими. Особливо це стосується соціонімічних професій. У зарубіжних методологічних концепціях до ключових компетенцій відносять комунікативну, інформаційну, нав-

чальну (здатність навчатися в закладі й поза ним упродовж життя), життєву (соціально-діяльнісну) й загальнокультурну [23].

В. Бабенко, вивчаючи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови й літератури, здійснила міжпрофесійне узагальнення: «Аналіз і синтез наукових студій уможливив виокремлення тенденції до кореляції комунікативної компетентності з подальшою професійною діяльністю, оскільки останнім часом у наукових розвідках визначають мовну, мовленнєву, комунікативну або іншу компетентність фахівця певної галузі» [1, с. 40]. Тому в неповних лінгводидактичних дослідженнях виокремлюють комунікативну або, вужче, комунікативно-мовленнєву компетентність учителя, соціального працівника, юриста і навіть тих фахівців, мова й мовлення для яких не є інструментом їхньої перетворювально-виробничої діяльності (комунікативно-мовленнєва компетентність інженера, архітектора, технолога виробництва, аграрія та ін.).

Змістову структуру комунікативної компетентності можна визначити як органічну й усвідомлену здатність до застосування мовних, невербальних, перцептивних, інтерактивних, презентаційних, інформаційних засобів і ресурсів з метою впливу на учасників комунікації з особистою чи суспільно значимою метою. При цьому ці засоби й ресурси застосовуються в рамках індивідуального стилю, поведінки, стратегії, технік тощо. Оскільки об'єктом формування в межах нашого дослідження є мовленнєво-комунікативна компетентність, то пропонуємо інші підтипи комунікативної компетентності вважати комплементарними й такими, без яких мовленнєво-комунікативна складова не реалізуватиметься повністю, будучи відірваною від цілісного процесу взаємодії.

Звідси випливає висновок: компетентнісний підхід передбачає формування професійних здатностей у взаємодії й комунікації. Комунікативні компетентності при цьому найбільш функціональні й універсальні: вони потрібні для самого навчання, вони – результат освіти; є ключовими і можуть бути

професіональними. Зрозуміло, що вищевказані аспекти передбачають різну глибину й спрямованість змістового наповнення мовно-комунікативних компетентностей. Зіставляючи ієрархію комунікативних компетентностей та ступінь їх важливості для різних професій, стверджуємо, що мовна компетентність базова для всіх соціалізованих індивідів, мовленнєва – для всіх професій, а мовленнєво-комунікативна – тільки для соціонімічних.

При цьому мовленнєво-комунікативна компетентність набуває нині статусу ключової навіть поза професійним підходом: комунікувати в інформатизованому ущільненому світі повинні всі, тобто комунікативна компетентність бажана для повноцінного життя в соціумі, але не як професійна, а прагматично-ужиткова.

Література:

1. Бабенко В. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання стилістики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2019. 244 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ: Академія, 2004. 344 с.
3. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.
4. Боса В. П. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2018. 283 с.
5. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник. Дрогобич : Коло, 2003. 528 с.
6. Зязюн І. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. ГКД. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf> (дата звернення: 22.10.2020).
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Наука, 1987. 264 с.
8. Кипиченко Н. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної прак-



тики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2016. 331 с.

9. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовно комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир : ПП «Рута», 2010. 560 с.

10. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 453 с.

11. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія. Умань : Видавець «Сочінський», 2012. 449 с.

12. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.04 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2016. 551 с.

13. 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.

14. Пентиліук М. Мовна особистість студента в контексті професійного становлення. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 4. С. 3–9.

15. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Вид. 2, доповнене. Харків : Основа, 2008. 120 с.

16. Рускуліс Л. В. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2019. 550 с.

17. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 585 с.

18. Скуратівський Л. В. До питання про значення поняття «мовленнєвий розвиток» та інші близькі за змістом поняття. *Українська мова і література в школі*. № 3. 2005. С. 2–4.

19. Філософський словник соціальних термінів. Вид. 3-тє, допов. / за заг. ред. проф. В. П. Андрущенко. Харків : «Р.И.Ф», 2005. 672 с.

20. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 541 с.

21. Хом'як І. Компетентнісний підхід до навчання правопису української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2017. Вип. 11. С. 17–21.

22. Beaucco L.-C. Competence de communication: des objets d'enseignement aux pratiques de classe. *Le Francais dans le Monde*. 1980. P. 35–40.

23. European Council conclusion, March 2000. URL: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-i.eno.htm (дата звернення: 01.03.2021).

24. Jude N. Zur Struktur von Sprachkompetenz. Dissertation, Universität Frankfurt. 2008. URL: http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/6694/Jude_Zur_Struktur_... (дата звернення: 22.02.2021).

25. Ulrich W. Grundbegriffe des Deutschunterrichts. Kieln, 1979. 377 p.

ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ Й МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Пентилюк М. І.,

*доктор педагогічних наук, професор кафедри української філології
та журналістики Херсонського державного університету,
заслужений діяч науки і техніки України*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Однією з проблем, зумовлених станом сучасного освітнього процесу, є підготовка молодого покоління до активної життєдіяльності в якісно нових умовах сьогодення. Її розв'язання потребує усталеної системи організації виховної роботи в освітніх закладах, нових напрямів розвитку мовної і літературної освіти й урахування загальноєвропейських рекомендацій з питань виховання мовнокомунікативної особистості. Педагогічна проблема «як виховувати» не втрачає наукової актуальності.

Важливим складником цієї проблеми є питання методів, прийомів, засобів і форм виховання учнів основної школи засобами української мови і літератури. Її актуальність зумовлена також і тим, що вона визначає технології виховання особистості. Останнім часом з'явилася нова категорія «технологія виховання», зміст якої впливає з методології виховання, системи методів, прийомів, засобів і форм виховної роботи в школі, зокрема на уроках гуманітарних предметів та в позаурочний час. На думку С. Максимюка, «основною рушійною силою процесу виховання особистості учня є суперечності, що

виникають між набутим досвідом поведінки і новими цілями та можливостями» [10, с. 222].

Актуальність вивчення методології виховання зумовлена низкою суперечностей:

– багатим арсеналом методів виховання (І. Бех, Н. Волкова, Н. Мойсеюк, С. Максимюк, В. Омеляненко, А. Кузьмінський та ін.) й обмеженим використанням їх у масовій практиці вчителів-словесників і вихователів;

– традиційними уявленнями про методологію виховання особистості й потребою часу розширити ці уявлення шляхом збагачення знань новими науковими дослідженнями;

– традиційною системою навчання й виховання, орієнтованою на засвоєння системи знань і виховних правил, та об'єктивною потребою застосування їх у повсякденній комунікативній діяльності учнів.

Ці суперечності впливають на методологію виховання і своєю чергою викликають суперечності в практиці виховної роботи.

Методологічна основа виховання мовної особистості досі залишається здебільшого об'єктом наукових досліджень педагогів та лінгводидактів і не набула широкого впровадження в практику освітніх закладів, а це певним чином звужує уявлення про розмаїття методичного інструментарію виховної роботи в сучасних загальноосвітніх закладах та функційні можливості освіти загалом. Нерідко в практиці виховання використовуються розрізнені форми й методи, часом надмірна кількість їх не дає позитивного результату: учні залишаються байдужими до тих виховних заходів, які організовує вчитель – словесник чи класний керівник. А головне у вихованні мовної особистості – поєднати освітні й виховні дії впливу на учнів, зробити їх зацікавленими співучасниками цього процесу. Отже, виникає необхідність з'ясувати методологічні засади відбору й застосування дидактичних засобів виховання в поєднанні їх із засобами навчання.

Спочатку визначимо методологічні засади виховання мовної особистості. У висвітленні цих засад слід з'ясувати механіз-

ми й закономірності виховання, що регулюють систему методів і прийомів, які забезпечують ефективну реалізацію форм організації роботи в закладах загальної середньої освіти.

Розкриємо значення поняття «методологія». За філософським словником, методологія – 1) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності; 2) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці. Загальним методом розвитку наукового пізнання є матеріалістична діалектика, методологічна функція якої реалізується за допомогою системи закономірностей і принципів [16, с. 373–374].

В «Енциклопедії освіти» зазначається, що поняття методології – одне з найбільш невизначених, багатозначних і навіть суперечливих. Розрізняють кілька рівнів методології: зміст першого рівня – це філософське знання; другий рівень – загальнонаукова методологія (системний і діяльнісний підходи, характеристика різних типів досліджень); третій рівень – конкретна наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження, які застосовуються в тій чи тій спеціальній науковій дисципліні [7, с. 498].

Для нашого дослідження найбільш прийнятним є третій рівень методології, бо саме він дозволяє визначити методологічні засади виховання учнів загалом і мовної особистості зокрема, що мають відбивати її загальнофілософські уявлення про теорію й методику виховання особистості та закономірності, методи, їхні зв'язки з принципами виховання.

У теорії і практиці виховання особистості важливу роль відіграють механізми виховання, що існують об'єктивно, забезпечуючи існування певних закономірностей виховного процесу. Механізми й закономірності. Проблема механізмів виховання вивчається В. Галузяком, М. Сметанським, Н. Мойсеюк, О. Леоньєвим, С. Максимюком, Н. Волковою та ін.

Під механізмами виховання вчені розуміють «шляхи розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості в процесі засвоєння нею соціального досвіду» [4, с. 289]. Якщо врахувати, що українська мова і література своїм змістом і засобами забезпечують особистості соціальну адаптацію і засвоєння

цього досвіду, то визначення і врахування механізмів виховання є важливою передумовою реалізації методологічних засад діяльності вчителя-словесника.

Науковці визначають кілька механізмів виховання особистості: ідентифікацію, емоційне зумовлювання, наслідування та імітацію, мотиваційне опосередкування, вживання в соціальну роль, самоспостереження та ін. [4].

Унаслідок ідентифікації відбувається засвоєння моральних норм, цінностей, настанов і способів поведінки, як загальної, так і вербальної, що виявляється в процесі міжособистісних контактів у спілкуванні. Ідентифікація зумовлює вияв емоційного зв'язку між індивідом і людиною, роль якої він на себе приміряє, з якою себе ототожнює, на яку хоче бути схожим.

Емоційне зумовлювання полягає у формуванні позитивного ставлення до об'єктів та способів поведінки, що супроводжуються позитивними емоціями, і негативного до тих, які, відповідно, супроводжуються негативними емоціями. Для нашого дослідження цей механізм важливий тим, що матеріал з української мови і літератури впливає на емоційну сферу учнів і викликає в них позитивні чи негативні емоції. Ідеться про засвоєння емоційної лексики на уроках мови, реакція на зміст творів художньої літератури, оцінка вчинків літературних героїв тощо.

Наслідування й імітація виявляються у відтворенні особистістю манер, мовлення, поведінки інших людей під час спілкування. Цей механізм стимулює вчителя на застосування імітаційних методів навчання й виховання учнів. А самі учні, імітуючи, наслідуючи, мають можливість спиратися на кращі якості тих, з ким контактують і спілкуються, та виробляти в собі кращі риси характеру й поведінки, розвивати якості вихованої, культурної й духовно багатой особистості.

Мотиваційне опосередкування лежить в основі вербальних виховних упливів (переконування) на особистість учня. Аксіологічний складник виховного впливу полягає у формуванні мотиву певної діяльності, зокрема мовленнєво-комунікативної, оскільки спрямований на формування нових

мотивів шляхом зв'язування у свідомості учня норм, способів поведінки, до яких виробляється емоційне ставлення, з тими об'єктами, що вже мають для нього цінність. Цей механізм дозволяє на основі принципів наступності й перспективності формувати в учнів духовні, культуромовні та морально-етичні якості.

Механізм уживання в соціальну роль зумовлює засвоєння особистістю норм і способів поведінки, дотримання яких вимагає прийнята нею соціальна роль. Для виховання мовної особистості цей механізм винятково важливий, оскільки входження людини в соціум супроводжується тими комунікативними ролями, які їй доводиться виконувати повсякчасно. Комунікативних умінь і навичок учні набувають насамперед на уроках української мови і літератури, що вимагає від учителя застосування інтерактивних методів навчання й виховання.

Самоспостереження передбачає виховання якостей і настанов шляхом сприймання особистістю власної поведінки, що виявляється насамперед під час спілкування. Самоспостереження супроводжується самоаналізом, що сприяє й самовихованню [4, с. 289–295]. Як бачимо, означені механізми об'єктивно існують в системі освіти й завдання педагога спиратися на них, уміло використовувати у вихованні мовної особистості учнів, ураховуючи їхні вікові, психологічні особливості та специфіку змісту й технології навчання української мови і літератури.

Поряд із механізмами виховання об'єктивно існують закономірності процесу виховання, що теж активно впливають на методологію виховної роботи, а отже, й на вибір методів, прийомів, засобів і форм.

Закономірностям виховання належну увагу приділяють у своїх працях С. Гончаренко, С. Максимюк, В. Галузяк, М. Сметанський та ін. С. Гончаренко визначає закономірності виховання як «стійкі й суттєві зв'язки між елементами виховного процесу, що забезпечують його ефективність» [5, с. 131]. В. Галузяк і М. Сметанський стверджують, що «закономірність – це об'єктивно існуючий, повторюваний суттєвий зв'язок, який харак-

теризує розвиток і функціонування певного процесу чи явища. Виявлення закономірностей дає можливість визначити норми, які регламентують структуру, зміст і методику організації виховання» [4, с. 295–296].

С. Гончаренко виділяє загальні закономірності виховання, що стосуються виховного процесу загалом. З-поміж них найбільш прийнятні для нашого дослідження такі:

- процес виховання будується на принципах гуманізму й демократизму, що забезпечується загальною освітньою парадигмою й циклом гуманітарних дисциплін;

- виховання особистості відбувається лише в процесі включення в різносторонню діяльність у позиції її учасника та організатора (включення учнів у мовленнєву діяльність, основи якої вони засвоюють на уроках мови й удосконалюють свої комунікативні вміння й навички на уроках літератури та інших предметів і в позакласній роботі);

- дієве виховання – таке виховання, яке стимулює власну (внутрішню) активність в організованій діяльності;

- процес виховання особистості спрямовується на забезпечення їй радості успіху від діяльності й досягнутого результату, що передбачає створення емоційно-позитивного середовища під час навчання й виховання учнів та формування в них саморозвитку й самооцінки [5, с. 131].

Закономірності виховання, визначені С. Максимюком [10, с. 222–223], орієнтують учителя на усвідомлення суспільної значущості виховання мовної особистості, органічного взаємозв'язку навчання й виховання учнів і ролі діяльності та спілкування в цьому процесі. На думку вченого, зумовленість виховання суспільними потребами та умовами життя має виявлятися на уроках вивчення основ наук (у нашому дослідженні – української мови і літератури), під час позаурочної та позашкільної роботи, тобто виховання мовної особистості учнів має неперервний характер і є основою освітнього й виховного процесу. Суттєвою, на наш погляд, є взаємозалежність виховання, навчання і розвитку особистості. За цією закономірністю діє девіз: виховуючи – навчати, а навчаючи – вихо-

вувати. Не менш суттєвою є визначальна роль діяльності та спілкування у вихованні мовної особистості. Ця закономірність реалізується на уроках різних предметів, особливо завдяки спілкуванню на уроках мови і літератури.

Механізми і закономірності зумовлюють існування низки принципів виховання особистості. Як стверджує С. Гончаренко, «принципи виховання – вихідні положення, що впливають із закономірностей виховання і визначають загальне спрямування виховного процесу, основні вимоги до його змісту, методики й організації» [5, с. 270]. Це система вимог, що охоплює всі сторони процесу навчання й виховання та відбиває його результати, досвід виховної практики. Принципи виховання становлять основу змісту, методів, прийомів і форм виховної роботи в закладах загальної середньої освіти.

За С. Гончаренком, до загальних принципів виховання слід віднести такі принципи: суспільної спрямованості; виховання особистості в діяльності та спілкуванні; стимулювання внутрішньої активності особистості; гуманізму з високою вимогливістю; оптимістичного прогнозування; опори на позитивні якості учнів; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; виховання в колективі; єдності й погодженості вимог, зусиль і дій у закладах загальної середньої освіти, у родині й громадськості [5, с. 270].

Кожний із перелічених принципів дотичний до виховання мовної особистості учнів, оскільки стимулює особистісно орієнтований, компетентнісний і комунікативно-діяльнісний підходи й спонукає вчителя-словесника до вибору відповідних методів виховного впливу на учнів. Особливо відзначимо необхідність опори на принципи виховання особистості в діяльності та спілкуванні, стимулювання внутрішньої активності особистості, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів і виховання в колективі.

Оскільки вивчення української мови і літератури є пізнавальною діяльністю учнів і супроводжується активною мовленнєвою діяльністю та спілкуванням учителя з учнями й учнів між собою, цей процес вимагає врахування принципу

виховання мовної особистості в мовленнєвій та комунікативній діяльності.

Основною ознакою цього процесу, на думку В. Сухомлинського, є встановлення особистісних зв'язків між учителем і вихованцями, що відзначаються доброзичливістю, щирістю, толерантністю. «Духовний світ сучасної людини потребує глибокої досконалості педагогічного процесу в напрямі підвищення культури морально-емоційних стосунків між вихователем та колективом, між вихователем і особистістю вихованця» [15, с. 67], що насамперед виявляється в міжособистісних стосунках, у повсякденному спілкуванні.

«Особистість характеризується не тільки практично-творчою і пізнавальною активністю, але й комунікативною, яка визначається формами і мірою участі особи в спілкуванні з іншими людьми» – констатує І. Цимбалюк [18, с. 18]. Цю ж думку висловлює академік І. Бех. Він вважає, що «головним мотиваційним чинником життєдіяльності підлітка є його самоактуалізація. Підлітки 12–15 років головною сферою самоактуалізації вважають спілкування» [3, с. 106]. Аналізуючи психічний розвиток підлітків, учений відзначає зростання вербальної агресивності й негативізму в дітей підліткового віку, що призводить до соціальних конфліктів між ними й дорослими (батьками, учителями). У цьому сенсі важко переоцінити роль учителя-словесника та його інструментарій (українську мову й літературу).

Процес виховання особистості учня вимагає стимулювання його індивідуальних якостей – духовних, морально-етичних, культуромовних та розвитку мовленнєвих здатностей особистості з метою актуалізації природних здібностей, мовної інтуїції індивіда. Виховання мовної особистості учнів вимагає усвідомлення ними своєї соціальної впевненості, віри в себе, свої здібності й можливості. Дотримуючись принципу стимулювання внутрішньої активності особистості, необхідно розвивати особисті здібності дитини, актуалізувати її внутрішні здатності до самореалізації й самовиховання. Цікаві міркування в цьому сенсі зустрічаємо в І. Беха: «З нашого погляду, розвиток

особистості відбувається не в ході іманентного розгортання в індивіді якихось психічних сил, не виступає він і результатом стихійно здійснюваних перебудов психічної організації. Передумови внутрішнього розвитку особистості пов'язані зі здатністю людини виробляти і змінювати ставлення до самої себе. Така здатність виникає і розвивається в процесі цілеспрямованого виховання і самовиховання як загальної форми особистісного розвитку» [2, с. 60].

З психологічного боку потребу в індивідуальному творчому самовираженні учнів створює і спрямовує вчитель. Справжній духовний, морально-етичний і культуромовний розвиток особистості відбувається в пошуках людиною «самої себе». Ці пошуки – справедливі спроби визначитися в житті, відкрити в собі власний потенціал, знайти йому застосування, щоб повністю реалізувати свої можливості. Це прагнення сучасної людини знайти себе, твердий ґрунт під ногами, те, заради чого варто жити. Коли йдеться про виховання учнів, то врахування їхніх вікових та індивідуальних особливостей обов'язкове, а виховання в колективі є важливим складником теорії і практики виховання. Цей принцип лежить в основі освітнього й виховного процесу в сучасних закладах загальної середньої освіти.

Дослідники (І. Бех, С. Гончаренко, В. Галузяк, А. Кузьмінський, О. Любар, М. Сметанський, М. Стельмахович та ін.) виділяють принципи національного виховання. Так, С. Гончаренко до означених принципів відносить «виховання в громадянському, національному дусі; гуманізм, демократизм, природовідповідність, діяльнісно-особистісний; єдності родинного і шкільного виховання, наступність, спадкоємність поколінь» [5, с. 270]. Більшість із перелічених принципів лежать в основі виховання мовної особистості й реалізуються насамперед на уроках української мови та літератури й інших гуманітарних дисциплін, у позакласній і позашкільній роботі. Особливо акцентуємо на принципі природовідповідності, зародки якого зустрічаються в працях античних мислителів, усебічне обґрунтування його дали Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо,

П. Пестлоці й Ф. Дістервег, Г. Сковорода, а пізніше К. Ушинський і В. Сухомлинський.

Ідея природовідповідності у вихованні дітей активно досліджується в працях сучасних учених (І. Бех, А. Кузьмінський, В. Омеляненко, М. Стельмахович, В. Федяєва та ін.). Її суть полягає в тому, щоб вихователь у своїй діяльності керувався чинниками природовідповідного розвитку дитини, враховуючи її здібності, здатність до саморозвитку й самовиховання.

І. Бех у вихованні особистості пропонує «виокремити основні принципи, яким має відповідати сучасне виховання як залучення особистості до вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та розвитку творчого ставлення до життя» [3, с. 20]. Автор виділяє принципи національної спрямованості, культуровідповідності, гуманізації виховного процесу, цілісності, акмеологічний принцип, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, особистісної орієнтації, превентивності та технологізації [3, с. 20–23]. Перелічені принципи мають загальнодидактичну цінність і спиратися на них варто в процесі застосування різних форм виховання школяра. Для нас вони важливі тим, що визначають загальні орієнтири навчально-виховного процесу в освітніх закладах, без яких цей процес не досягне бажаного результату.

Крім названих вище, І.Бех виділяє чотири принципи функціонування, що мають прямий стосунок до виховання мовної особистості, оскільки передбачають виховну дієвість особистісно орієнтованих технологій [3, с. 169–175]. Розглянемо кожен із цих принципів.

Принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій полягає в активному впливі вчителя на вихованця, у домаганні свідомого сприйняття дитиною моральних норм поведінки. За І. Бехом, «виховна ситуація – це соціальні умови, за яких дитина в стосунках із дорослим засвоює соціальні норми поведінки» [3, с. 170]. Це відбувається завдяки створенню психологічних умов для виявлення позитивних емоцій під час спілкування, що сприяють форму-

ванню у вихованця емоційних знань про моральну норму й вихованню вмінь на неї спиратися під час різних комунікативних ситуацій, для розвитку вміння дотримуватися моральних норм і вияву належного рівня культури мовлення. Урахування цього принципу у вихованні мовної особистості учня забезпечує позитивний емоційний вплив учителя на вихованця й формування в останнього вмінь виявляти свої позитивні емоції в процесі міжособистісних контактів у повсякденному житті, створювати позитивну емоційну ауру спілкування.

Принцип особистісно розвивального спілкування в загальнопедагогічному аспекті забезпечує специфічні стосунки між вихователем і вихованцем. У контексті нашого дослідження цей принцип виступає як провідна форма особистісно розвивального спілкування з особливим впливом слова вчителя на комунікативний розвиток учнів, їхню поведінку під час міжособистісних контактів, що сприяє активній соціалізації їх.

Певну роль у вихованні мовної особистості відіграє принцип використання співпереживання. Як стверджує І. Бех, «витоки моральної поведінки дитини починаються з уміння дотримуватися її на основі розуміння емоційного стану людини. Єдиний шлях до такого розуміння – власні переживання, самовідчуття емоційних реакцій, їх узагальнення» [1, с. 172]. Оскільки спілкування зумовлює взаємодію, взаємовплив, співпереживання і взаєморозуміння, то необхідно виховувати в учнів уміння регулювати свої емоції, контролювати поведінку під час міжособистісних контактів. На думку психологів, «спілкування – складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, породжений потребою в спільній діяльності, він складається з обміну інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння партнера по спілкуванню» [14, с. 511].

Саме в спілкуванні виявляється емпатія (усвідомлення емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини), що відповідним чином настроює комуніканта на позитивне сприйняття співрозмовника. Такі форми емпатії, як співпереживання, співчуття, необхідно формувати в учнів, оскільки

вони пов'язані емоційними стосунками між учасниками спілкування, що відповідним чином виробляє в дитини емоційне ставлення до ситуації, явища і є моральним виявом поведінки особистості.

Як підсумок можемо констатувати, що методологічною основою виховання мовної особистості учнів є вмiле використання принципів виховання, а його засобами є українська мова і література, що в подальшому забезпечить ефективне застосування методів, прийомів, засобів і форм виховання мовної особистості учнів.

Змістом виховання особистості є її духовність, морально-етичні, культуромовні якості, у практичній діяльності цей зміст реалізується в методиці виховання, яка включає виховні принципи, закономірності та вмiле застосування їх учителями, класними керівниками в освітньому й виховному процесі.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
4. Галузяк В.М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навч. посібник. Вінниця, 2003. 416 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 2997. 356 с.
6. Груба Т. Л. Теорія і практика формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень) : монографія. Київ, 2018. 336 с.
7. Енциклопедія освіти / Академія педаг. наук України; гол. редактор В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 261 с.



9. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття. *Освіта України*. 2002. 28 грудня.
10. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
11. Мойсеюк Н. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
12. Омеляненко В. Л., Кузьмінський А. Г. Теорія і методика виховання : навч. посібн. Київ : Академія, 2008. 415 с.
13. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
14. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
15. Сухомлинський В. О. Слово вчителя в моральному вихованні: Вибрані твори: в 5 т. Київ : Рад. школа, 1979. С. 321–329.
16. Філософський словник / за ред. В. І. Шикарука. Київ : Головна редакція УРЧ, 1986. 800 с.
17. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник. 3-тє видання, стереотип. Київ : Академвидав, 2009. 560 с.
18. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування. Київ : Професіонал, 2007. 464 с.



Груба Т. Л.,

*доктор педагогічних наук, доцент
професор кафедри української мови та літератури
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука*

МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ: ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ

Постійне збільшення обсягів інформації, стрімкий розвиток інформаційних технологій детермінує модернізацію освітнього простору, розширення можливостей здобувачів вищої освіти в розв'язанні актуальних педагогічних завдань. У зв'язку з пандемією та карантинними заходами, що спричинили масове введення дистанційного навчання, загострилася потреба вивчення особливостей і дидактико-розвивального потенціалу змішаного навчання загалом, у процесі фахової підготовки студентів-філологів зокрема. На сайті Міністерства освіти і науки України 24 червня 2020 року було оприлюднено рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти [11]. На думку розробників рекомендацій, «якісно впроваджене змішане навчання суттєво покращує освітній процес» [11, с. 23]. Тож у цьому контексті гостро постає питання якісного впровадження змішаного навчання.

Дослідники проблеми (К. Бугайчук, І. Воротникова та ін.) зазначають, що значний вплив на ефективність освітнього процесу має вибір оптимальної моделі змішаного навчання. Студіювання наукових праць із проблеми зумовило висновок, що на сьогодні розроблено понад 40 моделей змішаного навчання. Так, С. Афонін виокремлює шість моделей змішаного навчання, до яких відносить *зміну робочих зон, зміну класів*



(лабораторій), індивідуальний план, перевернутий клас, гнучкий план, віртуальну модель.

Для реалізації першої означеної моделі (зміна робочих зон) організації змішаного навчання необхідно спланувати оптимально простір класу, тобто виокремити й відповідно оформити робочі зони для онлайн-роботи, групової роботи, роботи з педагогом тощо. Здобувачі освіти мають бути розподілені на групи й по чергово переходити від зони до зони через певний часовий проміжок. Попри те, що ця модель є поширеною в школах США та Європи, в українських закладах освіти вона не набула такого поширення, очевидно, тому, що потребує певної кількості комп'ютерного обладнання, до того ж приміщення має відповідати санітарно-гігієнічним нормам. Як свідчить практика, суб'єкти освітнього процесу ще не виявляють належного рівня готовності до реалізації цієї моделі.

У цьому контексті вважаємо більш прийнятною іншу модель – зміну класів (лабораторій), – яка дуже схожа на попередню, але діє на рівні закладу освіти. Педагог проводить заняття за розкладом або за домовленістю між суб'єктами освітнього процесу.

Модель «Індивідуальний план» може діяти як на рівні школи (університету), так і на рівні класу (групи). Кожен здобувач освіти має індивідуальний план, розроблений педагогом або комп'ютерною програмою. Онлайн-навчання в межах означеної моделі активно застосовують для теоретичної підготовки, роботи з різноманітними тренажерами тощо. У цьому випадку не обов'язково відвідувати всі наявні робочі зони (лабораторії), а лише ті, що визначені в індивідуальному плані.

Модель «Гнучкий план», на нашу думку, максимально враховує індивідуальні потреби й когнітивні запити кожного здобувача освіти. Основою цієї моделі є онлайн-навчання, а педагоги надають здобувачам освіти необхідну допомогу й підтримку. Зазначимо, що в межах означеної моделі мають бути сформовані вміння контролю щодо проходження курсу, оскільки учень (студент) сам вирішує або ж дотримується

ся рекомендацій педагогів, визначаючи, відвідування яких занять є потрібним саме для нього.

Віртуальна модель не передбачає обов'язкового відвідування закладу освіти. Учень або студент опановує навчальні дисципліни онлайн, спілкується віртуально з педагогами, у разі потреби консультиується з іншими викладачами, а також може відвідати заклад освіти.

Водночас зазначимо, що попри різноманіття моделей змішаного навчання, їх об'єднує те, що всі вони, як і будь-яка інноваційна технологія, потребують часу, значних додаткових зусиль щодо формування в здобувачів освіти вмінь самостійної роботи. На відміну від традиційної системи навчання, де акцент завжди робили на знаннєвому компоненті як основі для формування вмінь і навичок здобувачів освіти, використання змішаного навчання зумовлює формування інших умінь, зокрема працювати самостійно й у команді, а також планувати власну навчальну діяльність, рефлексійних. Практика демонструє відхід від фронтальних форм роботи, водночас збільшується питома вага самостійності, командної діяльності.

У монографії «Теорія та практика змішаного навчання» теж виокремлено шість моделей, до яких автори відносять *модель обертання, гнучку модель «Flex», модель «Інтенсивна ординатура», збагачену віртуальну модель, моделі «Автономна група», «Особистий вибір»*. Схарактеризуємо їх докладніше.

«Модель обертання – курс або урок, у якому студенти перемищуються за встановленим графіком або на розсуд учителя між методами навчання, принаймні, одним з яких є дистанційне навчання» [12, с. 123]. У межах означеної моделі автори виокремлюють такі підвиди, як обертання робочих зон, лабораторія обертання, перевернутий клас та індивідуальне обертання.

На окрему увагу заслуговує *гнучка модель «Flex»* – «курс, коли дистанційне навчання є основним з деякими очними зустрічами. Студенти працюють за індивідуальним графіком з використанням різних методів навчання» [12, с. 124]. Під час

реалізації такої моделі змішаного навчання студенти можуть переглядати відеолекції з навчальної дисципліни або ж текстовий матеріал різної міри складності. Головне, щоб у доборі навчального матеріалу для самостійного опрацювання здобувачів освіти викладач урахував мотивацію студентів до навчання того чи того курсу, рівень їхньої підготовленості, уміння самостійно опрацювати навчальну інформацію, конспектувати її.

Модель *«Інтенсивна ординатура»* передбачає такий розподіл навчального часу: упродовж одного семестру здобувачі освіти працюють за традиційним графіком освітнього процесу, інші організують онлайн. Можливий такий варіант: один тиждень або в чітко визначені дні відбуваються традиційні заняття, а решта – онлайн. Буває і таке, що аудиторні заняття скорочуються (з трьох «кредитних» годин на тиждень до однієї або двох годин), завдяки чому студенти мають більше часу для навчання онлайн.

Різновидом такої моделі автори вважають модель *«Самозмішування»*, що «є традиційною для закладів вищої освіти Америки. Студенти самостійно обирають додаткові до основної освіти курси. Постачальниками освітнього контенту можуть бути різні школи та освітні установи» [12, с. 125].

Збагачена віртуальна модель передбачає самостійний «розподіл часу студентами між відвідинами кампуса й навчанням дистанційно за допомогою онлайн-доставки контенту. Ця модель відрізняється від перевернутого класу тим, що студенти рідко відвідують кампус» [12, с. 126].

Модель *«Автономна група»* застосовують тоді, коли студенти в групі є надто різними за своїми психологічними особливостями, не у всіх належним чином сформована мотивація до опанування навчального курсу, а також інформатична компетентність та універсальні загальнонавчальні вміння. У цьому випадку студентів диференціюють на підгрупи, «в одній з яких основне навчання відбувається в режимі онлайн, а особиста взаємодія з педагогом використовується для консультування, групового або індивідуального. В іншій групі основне

навчання організують у традиційній формі, а електронне навчання використовують для підтримки та відпрацювання навичок. Просторова організація класу повинна мати дві зони – для традиційного уроку і зону онлайн-занять» [12, с. 125]. Обираючи саме цю модель, викладач повинен мати сформовані вміння правильно розподіляти увагу між двома групами, організувати самостійну пізнавальну діяльність здобувачів освіти, добирати індивідуальні або групові завдання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, обирати оптимальні стратегії і тактики ознайомлення з навчальною інформацією, виконуючи функцію консультанта, помічника у процесі виконання завдань студентами.

Модель «*Особистий вибір*», на думку дослідників (В. Кухаренко, К. Лісецький та ін.), доцільна в тому випадку, коли в здобувачів освіти сформований високий рівень мотивації до навчання, універсальних загальнонавчальних умінь, інформатичної компетентності, а освітній процес побудований із використанням електронного освітнього ресурсу. Завдання викладача полягає в тому, щоб надати студентам психолого-педагогічну підтримку. Студенти опановують навчальні дисципліни онлайн за межами закладу освіти, де вони можуть отримувати консультацію. Для цього має бути чітко розроблений розклад освітнього процесу. Відповідальність за навчальні результати покладена на студентів, які повинні самостійно планувати час, розподіляти його правильно на виконання навчальних завдань [7; 30].

У вищерозглянутому контексті слушним стане розгляд тих моделей, що можуть бути використані в процесі підготовки студентів- філологів. На освітній платформі EdEra [5] представлено чотири моделі змішаного навчання. Розробники, покликаючись на основні моделі за Стейкером і Хорнером, виокремлюють такі:

- ротаційна модель;
- гнучка модель;
- модель самостійного змішування;
- поглиблена віртуальна модель [5]

Особливий інтерес серед науковців і практиків викликає *модель ротацій, або ротаційна модель*, особливість якої полягає в тому, що в її межах онлайн- і офлайн-частини освітнього процесу чергуються за певним графіком або ж рекомендаціями педагога. Означені частини можуть передбачати різні види робіт: індивідуальну, парну, групову; індивідуальні, групові проекти, письмові, творчі завдання.

Свою чергою ротаційна модель має чотири підвиди:

- ротація за станціями. У такій моделі здобувачі освіти працюють за визначеним графіком, поєднуючи різні види діяльності: групову роботу, роботу над проектом тощо. Основна вимога цього підвиду моделі полягає в тому, що всі здобувачі освіти мають пройти всі «станції» за графіком, а розподіл – дуже гнучкий, тому склад груп може змінюватися залежно від індивідуальних та освітніх потреб;

- ротація за лабораторіями. Означений підвид дуже тісно пов'язаний з попереднім, однак склад учасників змінюється не в межах класу (групи), а ширше – у межах закладу освіти; однією зі станцій є не просто робота онлайн, а робота в окремій лабораторії. Перевагою означеного підвиду є можливість давати рекомендації та інструкції всім здобувачам освіти одночасно, хоча, зазначимо, що це не основна вимога, усе залежить від змісту навчального курсу, його структури, складності, можливостей закладу освіти;

- перевернутий клас. За цим підвидом ротаційної моделі дистанційного навчання здобувачі освіти кардинально змінюють онлайн-частину вдома на офлайн-частину в аудиторії: вдома ознайомлюються з лекціями, опановують навчальний матеріал, в аудиторії працюють над практичними завданнями і/або проектами разом з іншими суб'єктами освітнього процесу;

- індивідуальна ротація, за якої здобувачі освіти працюють у класі й проходять станції за індивідуальним графіком. Відмінність означеного підвиду від підвиду ротації за станціями полягає в тому, що учні не обов'язково «проходять» усі станції,



вибір яких залежить від індивідуальних потреб і можливостей кожного учня (студента) [5].

Вивчення спеціальних досліджень переконує в тому, що однією з найпопулярніших підвидів ротаційної моделі є перевернутий клас. Методика застосування цієї моделі така: студенти опановують теоретичний матеріал вдома самостійно під час перегляду відеолекцій і/або презентацій, роботи з навчальним текстом, опрацювання довідкових медіаресурсів, аналізу наукових праць тощо. У такий спосіб на занятті здобувачі освіти матимуть змогу більше уваги приділити відпрацюванню практичних умінь і навичок, і «якщо лекція залишилася не переглянutoю чи не зрозумілою, виконання практичних вправ допоможе виявити прогалини в знаннях та краще пояснити матеріал» [3]. У контексті зазначеного привертає увагу твердження Д. Васильєвої. На думку вченої, для уникнення ситуацій, коли більшість здобувачів не переглянула відео, доцільно використовувати сучасні засоби навчання, що уможливають самостійне відстеження своїх навчальних досягнень. Наприклад, дослідниця радить: «Тести із запитаннями до відео можна створювати в безкоштовних оболонках. Важливо, щоб ці тести не оцінювалися. Для здобувачів освіти ці тести є мотиватором для перегляду лекції ще раз, а для педагога – сигналом виконання учнем завдання» [1, с. 60].

Слушним вважаємо твердження про відсутність єдиної усталеної «формули» застосування «перевернутого класу», оскільки методику та змістове наповнення його регулюють рівень навичок самоосвіти здобувачів освіти і сформованості в них низки ключових компетентностей, зокрема інформаційно-цифрової та вміння вчитися впродовж життя, розвиток мотиваційної сфери старшокласників, професіоналізм педагога тощо [1; 3; 4; 6; 8; 9 та ін.]. Останній, на думку О. Даниско, є основним чинником забезпечення якості освітнього процесу, оскільки потребує вдумливого планування навчальної діяльності здобувачів освіти, вибору стратегій освітньої взаємодії залежно від типу й мети заняття, добору відповідних групових та індивідуальних методів і засобів навчання, створення

багаторівневих завдань і видів контролю знань тощо [2, с. 88].

Методично виправданим, на нашу думку, буде перегляд студентами вдома підготовленої викладачем відеолекції або опрацювання наукового тексту і/або презентації, робота зі словником лінгводидактичних термінів, доповнення сприйнятого інформацією, якої, на їхню думку, бракує, формулювання проблемних запитань, зіставлення сприйнятої інформації та здобутих раніше знань, умінь, досвіду тощо. Наведемо приклади застосування «перевернутого класу» (див. Рисунок 1) в межах дисципліни «Методика навчання української мови»:

Варіант 1. Тема «Форми навчання української мови»

Робота здобувачів освіти за межами закладу освіти

Перегляньте за покликанням https://www.youtube.com/watch?v=f3PtgVbpCT8&feature=emb_logo відеолекцію Оксани Пасічник, учительки інформатики ліцею «Сихівський», учасниці робочої групи з розроблення Державного стандарту освіти для НУШ «Технічні особливості організації дистанційного навчання». Сформулюйте за змістом переглянутого 5 запитань викладачеві і 5 запитань одногрупникам. Визначте особливості організації дистанційного навчання української мови.

Робота здобувачів освіти під час заняття в аудиторії

1. Визначення особливостей традиційного уроку української мови й онлайн-уроку.

2. Адаптація запропонованого викладачем матеріалу для онлайн-уроку.

3. Моделювання фрагментів різних за типом уроків української мови.

4. Розроблення критеріїв аналізу сучасного уроку української мови.

5. Мотивація і рефлексія як складники сучасного уроку української мови.

Варіант 2. Тема «Засоби навчання української мови»

Робота здобувачів освіти за межами закладу освіти

Перегляньте за покликанням https://www.youtube.com/watch?v=y8o6YCC_VXQ презентацію підручника «Українська мова. 9 клас» Омельчука Сергія Аркадійовича, першого про-

ректора з науки Херсонського державного університету, доктора педагогічних наук, професора кафедри слов'янських мов та методик їх викладання, співавтора підручника. Проаналізуйте сприйняте. Оберіть один підручник української мови й підготуйте його презентацію. Змоделюйте аудиторію, визначте мету презентації, виберіть приклади вправ і завдань.

Робота здобувачів освіти під час заняття в аудиторії

1. Обговорення таких питань: «Яким має бути сучасний підручник української мови?», «Чим електронний підручник має відрізнитися від паперового?», «За якими критеріями потрібно аналізувати підручник української мови?».

2. Перегляд й аналіз підготовлених студентами презентацій.

3. Обговорення актуальних проблем підручникотворення.

Варіант 3. Тема «Методи навчання української мови»

Робота здобувачів освіти за межами закладу освіти

Прочитайте уривки з посібника «Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі» [10, с. 119–124], розміщеними на GoogleDrive. Складіть на них таблицю, тематичні виписки й конспект. Узагальніть здобуту інформацію і дайте письмову відповідь до питання «Спільне й відмінне між методами навчання у закладах вищої і загальної середньої освіти».

Робота здобувачів освіти під час заняття в аудиторії

1. Обговорення таких питань: «Чи потребує оновлення класифікація методів навчання?», «Що впливає на вибір методу навчання?», «Як взаємопов'язані методи навчання?».

2. Моделювання фрагментів занять.

3. Дискусія з теми «Спільне й відмінне між методами навчання у закладах вищої і загальної середньої освіти».

Гнучка модель змішаного навчання передбачає індивідуальне інструктування здобувачів освіти через інтернет. Кожен має гнучкий графік, що змінюється відповідно до індивідуальних потреб у межах окремої теми чи курсу. Роль педагогів та їх участь в освітньому процесі змінюються, оскільки може домінувати індивідуальна робота здобувачів освіти

й консультування в разі потреби, або навпаки – переважати обговорення, групова робота, що залежить від особливостей теми, яку вивчають у межах того чи того навчального курсу.

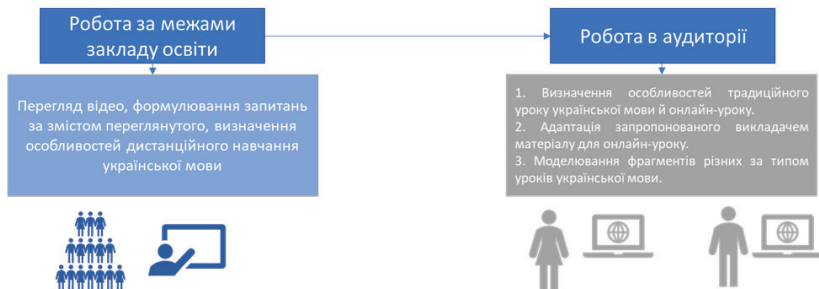


Рис. 1. Приклад використання моделі «перевернутий клас»

Для моделі самостійного змішування характерне онлайн-навчання одного предмета, інші – вивчають традиційно в закладі освіти. Студенти можуть опанувати спецкурс задля того, щоб поглибити й закріпити основний. Наприклад, спецкурс із методики («Навчання української мови в профільній школі», «Формування мовної особистості учня», «Урок у компетентнісній парадигмі навчання», «Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики» тощо) допоможе поглибити відомості з курсу методики навчання української мови. Така модель потребує від здобувачів освіти високого рівня самоорганізованості, сформованих умінь тайм-менеджменту, тому вона є прийнятною в умовах вищої освіти.

Поглиблена віртуальна модель змішаного навчання теж передбачає онлайн-навчання, але студент може в будь-який час звернутися по допомогу до викладача, який надасть консультацію. Описана модель, як і попередня, потребує від здобувачів освіти високого рівня самостійності, сформованих умінь ефективного розподілу часу.

Незалежно від того, яку модель буде обрано, викладач має врахувати вимоги принципів змішаного навчання, до яких дослідники проблеми уналежнюють такі: високі очікування

здобувачів освіти, персоналізованого навчання, системності, відповідальності за власні результати. На етапі цілевизначення студенти визначають власну мету й досягають її, плануючи навчальну діяльність, розподіляючи час між різними її видами. Таким чином забезпечується дотримання принципу високих очікувань здобувачів освіти. Важливо, щоб здобувачі освіти усвідомлювали цілі навчання, намагалися їх досягнути. Для цього має бути налагодженим зворотний зв'язок між усіма суб'єктами освітнього процесу. Принцип персоналізованого навчання зумовлює побудову програми з урахуванням інтересів, когнітивних запитів студентів і учнів. Принцип системності передбачає перехід до опанування нової навчальної теми лише після того, як вивчить попередню. Дотримання принципу відповідальності за власний результат означає, що здобувачі освіти самі несуть відповідальність за свої досягнення чи невдачі. У цьому випадку зростає роль рефлексії, що є, з одного боку, підсумком певного етапу навчальної діяльності; з іншого боку – стартом для іншого – наступного етапу.

Жодна з моделей змішаного навчання не нівелює роль педагога в освітньому процесі, а тільки змінює її, оскільки, попри кардинальну зміну своїх функцій, учитель (викладач) залишається професіоналом, який має певний життєвий і професійний досвід, ділиться ним зі студентами або учнями, своєчасно реагує на проблеми, надає допомогу здобувачам освіти, розробляючи зміст та завдання навчального контенту, консультуючи здобувачів освіти, коригуючи їхній навчальний графік тощо.

На думку розробників проблеми організації змішаного навчання (О. Коротун, В. Кухаренко, А. Лісецький, О. Спірін та ін.), його успіх залежить від дотримання кількох умов, передусім сформованості в здобувачів освіти мотивації до навчання, самоорганізаційних умінь. Оскільки всі вони беруть участь в онлайн-навчанні, то викладачеві потрібно підтримувати інтерес до опанування кожної навчальної теми зокрема й курсу загалом. Як свідчить практика, для цього студентів необхідно ознайомити з метою, завданнями курсу, його змістом, модуль-

ною структурою, особливостями виконання завдань, видів контролю тощо. Обов'язково перед початком курсу треба ознайомити студентів з докладним описом його структури й перебігу. Структура курсу має бути логічною і послідовною, відображати логіку навчальної дисципліни. Таким чином студенти побачать роль кожної теми в прирощенні знань, в опануванні дисципліни.

Важливою умовою є обов'язкове забезпечення зворотного зв'язку із здобувачами освіти з метою своєчасного отримання відповіді студентами на всі ті запитання, що виникатимуть у них упродовж опанування навчального курсу. Завдання до курсу повинні бути чітко структуровані, щоб здобувачі освіти бачили їх характер, могли прогнозувати заздалегідь свій час для їх виконання. Отже, великий вплив на ефективність освітнього процесу має методично доцільний вибір моделі навчання, що потребує наявності якісних освітніх ресурсів, щоб дібрати навчальний контент відповідно до індивідуальних особливостей кожного студента. Крім того, завдання мають спонукати студентів-філологів до різноманітних форм роботи, як-от проектна діяльність, дискусії, диспути, конспектування, анотування, реферування, дослідницькі завдання, пошук, аналіз, трансформація інформації тощо. До того ж, необхідно враховувати й особливості платформи для змішаного навчання, її можливості для реалізації освітнього процесу, вимірювання освітніх результатів. Застосування описаних моделей змішаного навчання уможливорює індивідуалізацію і диференціацію навчання, вироблення студентами-філологами навичок самовдосконалення, саморозвитку й самооцінювання, набуття досвіду використання освітніх ресурсів не лише задля самоосвіти, а й для моделювання певних професійних ситуацій.

Література:

1. Васильєва Д. В. Змішане навчання на уроках математики. Математика в рідній школі. 2019. № 1–2. С. 59–63. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/714294/1/GIOS.pdf> (дата звернення: 7.04.2021).



2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь. 1997. 376 с.

3. Даниско О. Використання інноваційного потенціалу моделі «перевернутий клас» у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання. *Ukrainianprofessionaleducation*. 2018. Вип. 3. С. 85–94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/уро_2018_3_14 (дата звернення: 7.04.2021).

4. Дистанційне та змішане навчання в школі. Путівник / упор. І. П. Воротникова. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. 2020. 48 с.

5. Змішане навчання. URL: http://school3ugledar.at.ua/24_07_2020/zmishane_navchannja-vid_eder.pdf (дата звернення: 7.04.2021).

6. Кривонос О., Коротун О. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/19412/1/Kryvonos.pdf> (дата звернення: 7.04.2021).

7. Лісецький К. Модель змішаного навчання в системі вищої освіти. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/lisetskyi_model.pdf (дата звернення: 7.04.2021).

8. Положення про дистанційне навчання. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення: 7.04.2021).

9. Попова Л. Перспективи впровадження змішаного навчання української мови в ліцеї. *Українська мова і література в школі*. 2021. № 4. С. 15–19.

10. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посібник / О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь; за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. 2015. 250 с.

11. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaJosvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchanJniaJbookletsreadsJ2.pdf> (дата звернення: 7.04.2021).

12. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська; за ред. В. М. Кухаренка. Харків : «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.

Вісич О. А.,

*докторка філологічних наук
професорка катедри української мови і літератури
Національного університету «Острозька академія»*

НОВА ВІХА В ІСТОРІЇ ВИДАНЬ ПОВНОГО ЗІБРАННЯ ТВОРІВ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Видання багатотомних зібрань творів є стратегічно важливим завданням націотворчого характеру. Публікації такого типу оприлюднюють літературно-художній, музичний, публіцистичний, епістолярний та науковий доробок автора; їх важливим складником є супровідні статті, коментарі, примітки, покажчики, бібліографія тощо. За визначенням Зіновія Партико, «зібрання творів належить до ретроспективних видань. Його публікують тоді, коли для суспільства вже виявлено ідейне, наукове або художнє значення творчості автора й настав час для її ретельного вивчення» [2]. Історія перевидань багатотомних зібрань творів певного автора може виразно свідчити про культурно-ідейні процеси в суспільстві той чи іншої доби, ступінь наукового осмислення спадщини письменника.

Промовистим є шлях до сучасного видання творів Лесі Українки, чиї тексти ще за життя авторки зазнали жорсткої цензури. Метою цього дослідження є окреслити складну історію багатотомних видань доробку письменниці, що стали вагомим чинником у створенні її читацького образу.

Перше багатотомне видання творів Лесі Українки здійснено Всеукраїнським кооперативним книговидавничим і книготорговельним товариством «Книгоспілка» 1923–1925 рр. і складало сім томів. До редакційної колегії входили Микола Зеров, Яків Мамонтов, Павло Филипович, Борис Якубський та ін. Великий вплив на хід текстологічної та редакторської роботи мав Климент Квітка. На думку Антоніни Радько, це видан-

ня творів Лесі Українки «дало чималий і серйозний матеріал для подальшого вивчення творчої спадщини письменниці, сформувало засади персональної текстології та заклало основу наступних видань її творів» [3, с. 175]. Насамперед йдеться про реалізоване протягом 1927–1930 рр. 12-томне видання «Книгоспілки» за редакцією Бориса Якубського, яке донині вважають «одним із найкращих наукових та повних видань творів Лесі Українки, актуальних і на сьогодні» [4, с. 195]. Його цінність насамперед у системній подачі художньо-критичного доробку письменниці, зокрема раніше неопублікованих творів, а також у ґрунтовному науковому супроводі текстів. Більшість з них супроводжувались коментарями славетних літературознавців та мовознавців доби. Хрестоматійними й зараз залишаються статті Олександра Білецького «Трагедія Правди», Петра Руліна «Перша драма Лесі Українки», коментарі Андрія Ніковського, Миколи Зерова, Віктора Петрова, Бориса Якубського та ін.

1953–1954 рр. у Нью-Йорку книгоспілчанський 12-томник було перевидано фототипічним способом видавничою спілкою Ю. Тищенко й А. Білоуса. Відповідальним редактором став Петро Одарченко, який вніс певні зміни у науковий коментар текстів Лесі Українки, вилучивши, замінивши або скоротивши окремі статті. Попри велику кількість технічних недоліків та суперечливих редакторських рішень це видання зіграло важливу роль у популяризації творчості Лесі Українки, сприяло активізації лесезнавчих студій у діаспорі, а також справі перекладу творів авторки мовами світу.

Протягом 1951–1956 рр. видано 5-томник «Леся Українка. Твори», головним редактором якого став Павло Тичина, а у редакційній колегії були Олександр Білецький, Андрій Малишко, Максим Рильський та ін. Десять томів творів опублікувало видавництво «Дніпро» 1963–1965 рр., одними з упорядників були Олексій Ставицький та Варвара Кудряшова.

Своєрідною віхою стало зібрання творів у дванадцяти томах 1975–1979 рр. за загальною редакцією Євгена Шабліовського. На наступні більш ніж 40 років це видання буде основним

джерелом для літературознавчої інтерпретації доробку Лесі Українки, її естетичних та світоглядних пріоритетів. Утім численні купюри, заангажоване тлумачення ідей та образів у коментарях і навіть вилучення кількох знакових художніх та публіцистичних текстів письменниці спровокували навалу критики цього видання, яке Оксана Забужко назвала «майже суцільним фальсифікатом» [1].

У 2021 р. уперше за часів незалежності України презентовано повне нецензуроване академічне зібрання творів Лесі Українки в 14 томах. Координатором цього проекту став Український інститут книги, до редакційної колегії увійшли Віра Агеєва, Олександра Вісич, Юрій Громик, Тетяна Данилюк-Терещук, Світлана Кирилюк, Олена Кицан, Світлана Кочерга, Олена Маланій, Марія Моклиця, Ольга Полюхович, Валентина Прокіп, Сергій Романов, Лариса Семенюк, Вікторія Сірук, Максим Стріха.

Нове видання має цілком оновлену концепцію, що втілена, зокрема, у структуруванні томів: перші чотири – драматургія Лесі Українки. Такий підхід порушує традицію розпочинати зібрання з поезій авторки, але є цілком закономірним з огляду на виняткове значення драматичних текстів у творчій спадщині письменниці та їх естетично-інтелектуальну вартість. Особливу увагу приділено авторському правопису, принципове збереження якого дає змогу побачити мовно-стилістичну еволюцію і водночас відкриває нові перспективи для вивчення поезики авторки.

Статус академічного видання спонукав упорядників ретельно наводити чорнетні варіанти текстів та авторські примітки в рукописах та першодруках, доповнити канонічні варіанти творів Лесі Українки фрагментами, що з різних причин не були відомі раніше, опублікувати авторські матеріали до творів, значно поглибити текстологічні й культурологічні коментарі, приміткову базу, зокрема, історичного характеру, уникати заангажованості у тлумаченні образів і сюжетів та систематизувати історію видання драматичних текстів, а також їх знакових театральних постановок. Принциповим

завданням було відновити цензурні купюри та заборонені тексти. Так, уключено драматичну поему «Бояриня», статті «Винниченко», «Утопия в беллетристическом смысле», «Ціна поступу» та ін.

Отже, 14-томне повне зібрання творів Лесі Українки стало новою віхою в історії видання доробку письменниці, що реалізовано в знаковий час – 150-річчя від дня її народження. Характерною особливістю видання є скрупульозне ставлення до правопису письменниці; ретельне дотримання авторської волі, зафіксованої у рукописах; розширення текстологічного та культурологічного коментаря, у якому відновлено складний рух тексту в чернетках Лесі Українки. Безперечно, як і кожний проект такого типу, ця концепція може мати уразливі місця, але в історичному аспекті ми отримали унікальне видання, яке дає шанс здійснити наступні розробки ще більш об'єктивним і вже сьогодні пропонує сучасним дослідникам великий обсяг матеріалу для студіювання.

Література:

1. Забужко О. Класики – це люди, котрі «грали в довгу» за життя. *Zbruč*. URL: <https://cutt.ly/2c9XVFj>.
2. Партико З., Старкова С. Галузеві норми редагування зібрань творів. *Вісник Книжкової палати*. 2016. № 1. С. 14–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkp_2016_1_5.
3. Радько А. До історії створення першого повного зібрання творів Лесі Українки (1923–1925 рр.). *Волинь філологічна: текст і контекст*. 2015. №19. С. 166–175.
4. Радько А. Зібрання творів Лесі Українки у видавничому проєкті «еміграційної “Книгоспілки”». *Леся Українка в діаспорному літературознавстві*. 2019. Т. XI. С. 194–204.

Дроздова І. П.,

*доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний технічний
університет сільського господарства
імені Петра Василенка*

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВНИХ ЗНАТЬ І МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ ТА ОРФОГРАФІЧНО ПРАВИЛЬНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Усвідомлення важливості й значущості справи оволодіння державною мовою громадянами всіх національностей, стратегія підходу до розв'язання цієї проблеми значною мірою визначають зміст, структуру й методику освітнього курсу української мови у вищій школі. Основна його мета, сформульована у відповідних стратегічних документах, Державних стандартах тощо [3; 6; 7; 8], полягає в забезпеченні комунікативної компетенції особистості в різних сферах і жанрах мовлення.

Саме в комунікативній діяльності й реалізується одна з найперших суспільних потреб – потреба людини в іншій людині для розв'язання життєво важливих проблем в усіх сферах комунікації – у побуті, на виробництві, у ділових стосунках, в освіті, науці, техніці, культурі тощо. Реалізованій у такий спосіб комунікативній функції мови так чи інакше підпорядковуються всі інші [10; 12]. Можна зауважити, що особливої актуальності у вивченні державної мови набуває мотивація – усвідомлення життєвої необхідності володіння мовою, її високого статусу, прагнення не лише пізнати мову, історію, культуру її носіїв, а й творчо застосовувати здобуті знання в повсякденному житті [3]. Слід звернути увагу ще й на те, що відсутність мовного середовища та ефективності навчання

суттєво уповільнює процес засвоєння української мови студентами.

Відсутність мовного середовища також відповідно скорочує сфери діяльності студентів, зменшує обсяг їхніх комунікативних потреб і знімає необхідність зв'язків між навичками в різних видах мовленнєвої діяльності.

Актуальність проблеми визначає Ф. Бацевич, який, зокрема, наголошує, що слід спиратися на вербальні та невербальні чинники, що впливають на мову [2, с. 57–66]. На нашу думку, у процесі розробки програм з української мови нефілологічного навчання необхідно враховувати релевантні для студентів-нефілологів комунікативні потреби [3]. За умови комунікативно-діяльнісного підходу навчання мови як засобу спілкування зміст навчання має становити систему, що включає мовні засоби і різні види навичок та вмінь.

Визначимо основні складники цієї системи:

- навчання мовних засобів;
- формування сталих частково-мовленнєвих (орфоепічних, акцентологічних, лексичних, граматичних, пунктуаційних) навичок і вмінь;
- вироблення навичок і вмінь із різних видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, говоріння, аудіювання);
- прищеплення стійких навичок і вмінь спілкування українською мовою в професійній і науковій діяльності.

Частково-мовленнєві навички та вміння, як бачимо, пов'язані з опануванням фахової термінології у процесі навчальної діяльності засобами української мови.

Мовленнєві навички та вміння пов'язані з володінням такими видами мовленнєвої діяльності – рецептивними (аудіювання, читання), продуктивними (говоріння, письмо), репродуктивними, змішаними (інформаційне перероблення тексту). Комунікативні навички і вміння пов'язані з організацією мовленнєвого спілкування українською мовою відповідно до його цілей, мотивів, завдань, з одного боку, а з іншого, – відповідно до соціальних норм мовленнєвої поведінки [1, с. 37–42].

Усі перелічені види навичок і вмій формуються в навчальному процесі у нерозривній єдності, при цьому базою є мовні засоби, вершиною – комунікативні навички та вміння. Формування системи мовних знань, частково-мовленнєвих і мовленнєвих умінь ми подаємо у вигляді таблиці 1, де окремо визначені рецептивні, репродуктивні та продуктивні мовленнєві уміння.

Таблиця 1.

Мовні знання	Частково-мовленнєві уміння	Мовленнєві уміння			
		Рецептивні	Репродуктивні	Продуктивні	
				Усне	Писемне
1. Звуки укр. мови і букви, що їх позначають;	Орфоепічні:(вимова звуків [о], [е], [ч], [ї], [ц'], [дз], [дж],[шч]; дзвінких [б],[г],[д], [з], [ж],[дз], [дж]; наголос окремих слів); Графіка: (уживання букв і, и, е, є, ї)	Слухання, розуміння	Відтворення звуків, слів, читання, переказ, списув. диктанти	Діалог, монолог	Перетворення, самостійне складання текстів, плану до текстів тощо
2. Основні правила правопису (фонетичні за своєю природою);	Уживання ь після ц, відсутність ь після б, п, в, м, ф; уживання апострофа після б, п, в, м, ф; спол. йо, ьо	Аудіювання	Списування з підкресленням; виписування з тексту термінів та термінологічних словосполучень;	Діалог, монолог	Підстановка, перестановка; класифікація мовних фактів



3. Лексика	Лексичні особливості терміноутворення, спеціальні суфікси, префікси, спеціальні форми словосполучень	Аудіювання	Відбір синонімів, антонімів, складання різних видів плану за опорними словами	Діалог, монолог, дискусія	Складання речень, текстів із термінами та термін. словосполученнями
4. Частини мови і їх змінювання: Іменник: рід, число, відміни: відмінності у відмінкових формах іменників: 1 відм. : 2 відм.: 3 відм.: 4 відм.:	Граматичні 1,2,3, 4 особливості чергув. о-е у відкр./закр. складі Дав., Місц.відм.- і, -ї Після <i>p</i> у кінці складу та з основою на тв. приголосн. (на -ар) -ь не пишеться; Після шипл. ж.р. у Наз. відм. -ь не пишеться; На -мя ; назви малих істот (сер. рід);	Аудіювання, читання	Усний переказ наукового стилю, добір мовних форм, заміна мовних конструкцій, виписування з тексту опису дієприкметникових конструкцій, дієслівних форм на -но, -то ;	Діалог, монолог, полілог	Переклад (переказ) тексту з рос. на укр.мову, поширення, доповнення, ускладнення речень, створення та трансформація наукового тексту (з опорними словами чи без них); редагування різних за стилем текстів типу опису, розповіді, повідомлення, міркування;

Прикметник	Правопис суф. -ський, -цький, -зький ; тверда і м'яка групи і присвійні – однакове відмінювання; в закінч. тв. групи; у жін. р. закінч. Род., Дав., Ор. і Місц. відм.; у Наз. відм. множ і закінч. -і-, короткі прикм. вжив. дуже рідко (див. с. 97);	Аудіювання, читання	Переказ наукового стилю, добір мовних форм, заміна мовних конструкцій	Діалог, монолог, полілог	Редагування змішаних типів текстів в основному матеріалі наукового стилю мови, добір однорідних і неоднорідних / узгоджених і неузгоджених / означень
Дієслово	В 3 ос. одн. І дієвім. немає в кінці звука [т']: є тільки перед -ся ; може відпадати також -є : Н. дума; у 3 ос. множ. кінц. звук [т'] м'який;	Аудіювання, читання	Виписування з тексту опису дієприкметникових конструкцій, дієслівних форм на -но, -то ;	Діалог, монолог, полілог	Трансформація наукового тексту (робота з термінами); редагування текстів, анотування, реферування наукових статей тощо
Дієприкметник	Суф. -л-, -н-, -ен-, -т-, -уван-, -юван- тощо	Аудіювання, читання		Діалог, монолог, полілог	Трансформація наукового тексту (робота з термінами та термінологічними словосполученнями); складання ділових паперів, опрацювання документів і текстів



Серед методів засвоєння теоретичних знань найефективнішим є метод евристичної бесіди, в основі якої лежить порівняння мовних фактів російської і української мов.

На етапі формування частково-мовленнєвих умінь переважають значення мають *імітаційний* та *репродуктивний* методи навчання.

На етапі усвідомлення мовних знань і формування орфографічних, граматичних і мовленнєвих умінь поширене використання набуває *оперативний* метод навчання.

При формуванні умінь діалогічного й монологічного мовлення зумовлене застосування отримує *комунікативний* тренувальний метод.

Складаючи програми з української мови для студентів технічних закладів, які навчаються в умовах майже повної відсутності українськомовного середовища, на наш погляд, доцільно враховувати:

- 1) результати порівняльного аналізу;
- 2) навчально-професійну сферу спілкування.

Комунікативно орієнтоване навчання передбачає наближення навчально-пізнавальної діяльності студентів з їх комунікативними потребами.

Мета навчання студентів-нефілологів мови майбутнього фаху пов'язана передусім із засвоєнням писемних форм комунікації, із формуванням і розвитком навичок та умінь читати текст за спеціальністю, добувати з нього необхідну інформацію адекватно задуму автора, інтерпретувати, реферувати, анотувати його, будувати на його основі власні висловлювання.

Текст – результат спілкування (інтерації та трансакції), його структурно-мовна складова й одночасно кінцева реалізація; структура, в яку втілюються «живий» дискурс після свого завершення [2, с.147].

Отже, можна вважати, що текст дає змогу простежити те чи те явище на інших мовних рівнях, у його природному, а не штучно підготовленому для пізнання вигляді. Текст доносить, поряд з інформативними, стилістичні функції мовних оди-

ниць, збуджує думку, прилучаючи її до самотніх способів оформлення [5].

Методика навчання студентів мови майбутньої спеціальності потребує відбору таких текстів, щоб вони відповідали комунікативним потребам учнів, були цікаві, інформативно насичені, проблемні, урахували не тільки рівень мовної підготовки студентів, але й рівень їх знань у галузі майбутньої спеціальності, так звану професійну компетенцію.

На думку науковців[1; 2; 6], текст як одиниця навчання є фрагментом, елементом комунікації (мікротекстом), параметри якого визначаються з позицій комунікативної достатності та структурно-змістової оформленості за обов'язкового дотримання критерію цілісності, зв'язності, довершеності, відмежованості тощо.

Іншими словами, під час вивчення української мови має, наприклад, ставитися не завдання вивчення граматичної теми «Особливості вживання іменників у науковому стилі української мови» з подальшим «виходом» у текст на базі вивченої граматичної теми, а завдання навчити студентів сприймати та продукувати функційно-семантичний тип тексту опису, для чого як мовленнєву опору необхідно, зокрема, вивчити граматичну тему «Особливості вживання іменників в офіційно-діловому та науковому стилях української мови». І річ тут не в простій зміні місць складників, а в якісно новому підході до формування мовної компетенції російськомовних студентів технічних спеціальностей у вивченні української мови в повторювально-корегувальному курсі «Культура української мови».

Для реалізації цього підходу необхідно насамперед створити закінчену, методично обґрунтовану типологію текстів із метою використання їх як дидактичного матеріалу. Безперечно, ця класифікація має враховувати найважливіші характеристики текстів, а саме:

а) функційно-семантичний тип (опис, міркування, оповідання, повідомлення);

б) належність до того чи того функційно-стилістичного реєстру (загальнонаукові – вузькоспеціальні; суспільно-політичні тощо);

в) форма викладу (усні, писемні);

г) засіб подання (аудіотексти, графічні тексти тощо);

г) кількість мовців – тих, хто продукує текст (монолог, діалог, полілог);

д) ступінь адаптованості (змодельовані, адаптовані, оригінальні);

е) кількість і зв'язок тем, що організують текст, та підтем (монотемні, багатотемні з різною структурою) [1; 5].

Слід зауважити, що з проблемою формування мовної компетенції студентів технічних спеціальностей вищої школи безпосередньо пов'язані три перші характеристики.

По-перше, функційно-семантичному типу тексту притаманна особлива номенклатура граматичних засобів (як у галузі морфології, так і в галузі синтаксису). Наприклад, для тексту-опису характерна наявність дієприкметникових конструкцій, дієслівних форм на *-но*, *-то* (синтаксичних конструкцій, відсутніх у російській мові, що створюють труднощі для російськомовних студентів-білінгвів).

По-друге, кожний підстиль фаху «відбирає» ті або ті функційно-семантичні типи текстів, наповнюючи їх специфічним лексичним (термінологічним) матеріалом (іноді спостерігаються специфічні для цього підстилю і синтаксичні конструкції).

Як відомо, мовне наповнення тексту сприятливо впливає на усну та писемну форму мовлення, що також ураховується в процесі формування мовної і мовленнєвої компетенції тих, хто навчається.

Визнання тексту вищою одиницею навчання, особливою комунікативною одиницею, зумовлює необхідність навчити російськомовних студентів сприйняттю та самостійному продукуванню текстів різних типів. Для цього слід виявити закономірності, загальні для побудови будь-якого тексту, а також риси, специфічні для окремих типів текстів.

В організації цієї роботи ми виходимо з визнання семантичної, формальної та комунікативної цілісності будь-якого тексту. Слід підкреслити, що побудова тексту певного функційно-семантичного типу є найбільш складним аспектом мовленнєвої діяльності тих, хто навчається, і виникає така проблема передусім у навчально-науковій сфері діяльності студентів.

Тому навчання продукуванню текстів типу опису, розповіді, повідомлення, міркування, а також змішаних типів текстів ведеться в навчальному комплексі в основному на матеріалі наукового стилю мови. Уміння ж аналізувати формально-семантичну впорядкованість і комунікативну спрямованість тексту вимагається в усіх сферах діяльності студентів, тож така робота проводиться стосовно текстів різної функційно-стильової належності.

Спеціальна система завдань виробляє у студентів навички аналізу та самостійного продукування формально, семантично та комунікативно цілісних текстів із метою зосередити увагу студентів на закономірностях, притаманних побудові будь-якого тексту. На наступному етапі роботи проводиться послідовний перенос цих навичок на всі названі вище типи текстів з урахуванням їхніх специфічних особливостей.

Наведемо такий приклад щодо формально-семантичної впорядкованості тексту. На початку курсу української мови професійного спілкування студенти знайомляться з тим, що будь-який текст може мати висновок, де підбиваються підсумки всьому наведеному вище, робляться висновки, узагальнюються основні думки тексту; майбутні фахівці навчаються пізнавати відповідні текстові сигнали – засоби формального зв'язку (*отже, тож, таким чином* тощо).

Потім, у роботі з текстами – описами, повідомленнями та міркуваннями – ці знання поглиблюються, розрізняють два типи організації матеріалу:

- 1) висновки;
- 2) узагальнення, підбивання підсумків.

Вони переконуються, що логічний висновок – це новий умовивід (або декілька взаємопов'язаних умовиводів), який

є результатом процесу міркування, висновки часто містять авторську оцінку правильності або помилковості тез.

Висновкам відповідають і певні засоби міжфразового зв'язку: *виходить, значить, таким чином, отже* тощо.

Необхідність підведення підсумків виникає тоді, коли в тексті, лекції, виступі був викладений різноманітний матеріал і автор вважає за необхідне у підсумку ще раз нагадати найістотнішу, на його погляд, інформацію, перелічити найважливіші положення, думки, уже висловлені раніше. Підбиття підсумків може починатися словами: *отже, підведемо підсумки; узагальнимо сказане; підсумовуючи, слід сказати; узагальнюючи все сказане сьогодні, слід підкреслити, що* тощо.

Отже, урахування особливостей сприймання граматичних явищ має значною мірою визначатися методикою викладання української мови (особливо у східних регіонах України в умовах близькоспорідненої двомовності та переважного російськомовного оточення), проводити роботу, що попереджає специфічні помилки в усній і писемній мові російськомовних студентів, економити час на заняттях для формування нових за мовним усвідомленням навичок, влучно корегувати вже створені навички усного та писемного українського мовлення. Роботу над подібними явищами двох близькоспоріднених мов можна планувати так, щоб максимально і в теоретичному, і в практичному відношенні використовувати здобуті з російської мови знання.

У результаті дослідження встановлено, що формування в російськомовних студентів закладів вищої технічної освіти східного регіону України української мовної й мовленнєвої компетенції відбуватиметься ефективніше, якщо зміст мовних знань підпорядковуватиметься формуванню (корекції) і вдосконаленню умінь усного й писемного мовлення. При цьому теоретичний матеріал має презентуватися блоками (з урахуванням спільного й відмінного у російській та українській мовах), а практичні вправи будуть відповідати всім видам мовленнєвої діяльності та забезпечувати професійні потреби студентів.

Реалізація порівняльного підходу (у його основних виявах) дає змогу уточнити зміст навчання, адекватно і на відповідних етапах навчання успішно формувати в російськомовних студентів уміння сприймати, відтворювати й застосовувати в мовленні граматичні явища української мови, що сприяє формуванню у студентів необхідної мовної і мовленнєвої компетенцій для подальшої професійної або наукової діяльності.

Література:

1. Бацевич Ф. Лінгвістична генологія : проблеми і перспективи: навчальний посібник. Львів : Паіс, 2005. 264 с.
2. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія». 2004. 344 с.
3. Дроздова І. П. Формування мовної компетенції у студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів Східної України : монографія. Харків : Видавництво «НТМТ», 2013. 204 с.
4. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» Редакція від 16.07.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (дата звернення: 3.04.2021).
5. Іванишин Г. Я. Педагогічні умови підготовки іноземних студентів медичних ВНЗ до професійного україномовного спілкування. *Педагогічні науки. Бердянський державний педагогічний університет*. 2015. № 1. С. 58–65.
6. Кочан І. Лінгвістичний аналіз тексту : навчальний посібник. Київ : Знання, 2008. 423 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (схвалена Указом Президента України від 25.06.2013 року № 344/2013). URL: http://oneu.edu.ua/wpcontent/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf (дата звернення: 3.04.2021).
8. Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти : монографія / О. П. Воробйова, М. В. Гриценко, В. І. Луговий, О. Ю. Оржель, О. М. Слюсаренко, А. В. Ставицький, Ж. В. Таланова, В. П. Ткаченко, К. А. Трима; за ред. В. І. Лугового, Ж. В. Таланової. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. 229 с.
9. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів. 2010. URL: <http://kno.rada.gov>.

ua/komosviti/control/uk/doccatalog/list?currDir= 48718 (дата звернення: 3.04.2021).

10. Хом'як І. Взаємодія літературної мови і діалектів. *Дивослово*. 2000. № 10. С. 12–14.

11. Хом'як І. М. Інноваційні методи навчання української мови у вищій школі. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 11. С. 14–17.

12. Хом'як І. М. Українська мова – гарантія збереження національної ідентичності. *Лексико-граматична система української мови в комунікативному вимірі* : збірник матеріалів Міжнародної наукової інтернет-конференції (м. Острого, 12–13 березня 2020 року) / відп. ред. І. М. Хом'як. Острого : Вид-во НаУОА, 2020. С. 32–33.

Кучерук О. А.,

*доктор педагогічних наук, професор кафедри
журналістики та дидактичної філології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ЛІНГВОМЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства й диджиталізації освітніх послуг відбуваються процеси, що, з одного боку, викликають тривогу, труднощі в опануванні інноваційних інструментів і методик навчання, а з іншого – перехід професійно-педагогічної підготовки фахівця на новий інформаційно-технологічний рівень. Функцію модернізації вищої освіти значною мірою виконують електронні освітні ресурси та співвідносні з ними технології навчання.

Професійна освіта вчителя регулюється низкою документів. Зокрема, актуальним є переосмислення ключових положень професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти (2020), що орієнтує на формування в майбутніх педагогів низки загальних і професійних компетентностей [5]. За цим документом, трудові функції корелюють із такими професійними компетентностями, як мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, здатність до навчання впродовж життя, рефлексійна. Відповідно на часі вдосконалення професійного становлення майбутніх педагогів, зокрема учителів україн-

ської мови і літератури, з урахуванням ідей зазначеного документа й освітніх запитів нової української школи.

В умовах пандемії Covid-19 особливо відчутним стало те, що заклад загальної середньої освіти потребує таких учителів-словесників, які спроможні ефективно працювати в умовах глобального інформаційного простору, володіють здатністю критично аналізувати, інтерпретувати інформацію та генерувати оригінальні думки, продукувати тексти/медіатексти, розроблювати й проводити уроки з використанням інструментів ІКТ на засадах педагогічного партнерства. У зв'язку з положеннями професійного стандарту вчителя й потребами НУШ мета і завдання лінгвометодичної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти набувають нових смислів.

Аналіз праць науковців свідчить, що застосування засобів ІКТ для реалізації освітніх цілей досліджують В. Биков, С. Іванова, С. Литвинова, Н. Морзе, О. Наливайко, Т. Сінгх (T. Singh), С. Чан (S. Chan) та ін. У їхніх працях розкрито теоретичні засади використання ресурсів електронних бібліотек для роботи з інформацією та для досягнення науково-освітніх завдань, схарактеризовано види електронних освітніх ресурсів, особливості дистанційного і змішаного навчання тощо.

Дискусійні питання мовно-методичної підготовки студентів-філологів представлено в працях З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Караман, Х. Карповець, О. Копусь, Л. Овсієнко, І. Пентиліук, А. Попович, З. Столяр, І. Хом'яка, Л. Шевцової та ін. Окремі питання професійної, зокрема предметно-методичної, підготовки вчителя-словесника на засадах електронної лінгводидактики та медіаосвіти розглянуто в працях Л. Златів, Г. Корицької, І. Нагрибельної, Г. Онкович, Л. Попової, О. Семенов, Т. Хижньої, В. Шуляра, Т. Яценко, М. Ячменик та ін. Зокрема, у їхніх роботах розкрито досвід викладання фахових освітніх компонентів для студентів-філологів на основі ідей електронної лінгводидактики, з використанням засобів мультимедіа, електронних словників, засобів електронної комунікації; визначено особливості розвитку блогодидактики, використання її в процесі навчання

української мови; окреслено мотиваційний і освітній потенціал вебквестів у мовно-літературній освіті; акцентовано на важливості практикування цифрових наративів у методичній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури та ін.

Варто зазначити, що, хоч останнім часом поживався інтерес дослідників до питань модернізації вищої освіти, проблема формування предметно-методичної компетентності у зв'язку з інформаційно-цифровою в системі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури потребує більшої уваги. Студювання відповідних публікацій науковців, а також спостереження за практикою навчання здобувачів вищої педагогічної освіти свідчать, що теорія і практика інтеграції ІКТ у фахову підготовку студентів-філологів досліджена недостатньо.

Мета публікації – розглянути засоби ІКТ через призму власного досвіду формування предметно-методичної компетентності в практиці лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури.

Поділяємо думку А. Джурило, що модель педагога як носія знань, який передає свою мудрість учням, більше не підходить для цілей освіти 21-го століття. Завдяки тому, що молоді люди зможуть отримати доступ до знань і навичок за допомогою своїх телефонів, планшетів чи комп'ютерів, роль учителя в класі чи викладача в лекційному залі має бути терміново переосмислена. Учитель повинен стати фасилітатором, який заохочує та координує [1, с. 52]. Відповідні функції вчитель зможе якісно виконати, якщо володітиме низкою компетентностей, зокрема предметно-методичною в поєднанні з інформаційно-цифровою, складником якої є інфомедійна грамотність.

За результатами анкетування студентів-філологів 3 курсу (35 осіб) Житомирського державного університету імені Івана Франка, 57% реципієнтів не задоволені власним рівнем розвитку інфомедійної грамотності, який оцінюють як середній. У сучасних умовах професійного розвитку майбутніх учителів української мови і літератури такий стан, з одного боку,

перешкоджає ефективному формуванню в них предметно-методичної компетентності, а з іншого – потребує більшої уваги до інтегрування засобів ІКТ в методичну підготовку студентів-філологів, до формування предметно-методичної компетентності у тісному зв'язку з інформаційно-цифровою.

О. Семенов цілком слушно наголошує, що загальноосвітня школа потребує словесників, які здатні ефективно працювати в умовах зростання обсягів інформації, володіють уміннями аналізу, інтерпретації та продукування фахових цифрових текстів, проєктують і проводять уроки та виховні заходи з урахуванням цифрових технологій, створюючи атмосферу дослідницько-пізнавальної співпраці [4, с. 210–211].

Емпіричні дослідження свідчать про те, що ефективними інструментами інформаційно-комунікаційних технологій у вивченні дисциплін лінгводидактичного спрямування здобувачами вищої освіти є такі: електронні бібліотеки, навчально-методичні блоги, програми для організації відео-конференцій, вебінарів, онлайн-уроків в умовах дистанційного чи змішаного навчання, електронні лексикографічні праці, гугл-сервіси, мобільні додатки, ютуб, навчальні онлайн-платформи (На урок, Прометеус, Всеосвіта, Едера) тощо. Зазначені інструменти можуть бути використані в процесі самостійної роботи студентів-філологів та під час професійної діяльності викладачів.

Розглянемо деякий власний досвід використання засобів ІКТ для лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, що поєднує мовний, соціокультурний, комунікативний і технологічно-методичний компоненти.

Розпочнемо з *електронної бібліотеки* – це, за нашим узагальненням, веб орієнтований ресурс і сервіс, що сукупно мають забезпечити розповсюдження інформаційної продукції та відкритий доступ до неї користувачів мережі Інтернет, а також технологічну підтримку функціонування [3, с. 155–156]. Студенти надають перевагу інституційним електронним бібліотекам освітніх закладів, у яких навчаються, а також

використовують електронні бібліотеки «Чтиво», «Україніка» (створену Національною бібліотекою України імені В. І. Вернадського) та ін. Майбутні педагоги-словесники використовують їх для мобільного пошуку, відбору й нагромадження інформації; для створення карт знань, мультимедійних презентацій, інфографіки, тематичних інтерактивних плакатів, буктрейлерів (реklamних відеороликів про книгу); для виконання науково-дослідницьких робіт тощо.

Окремої уваги потребує робота студентів із електронними словниками, довідковими медіаресурсами для збагачення їхнього тезаурусу, розвитку мовної свідомості та навичок інформаційної і медійної грамотності. За нашими спостереженнями, майбутні вчителі-словесники часто послуговуються різними електронними лексикографічними ресурсами, зокрема: електронним виданням «Словники України» – 4.0, що розміщене на українському лінгвістичному порталі і складається з п'яти словникових підсистем-модулів: словозміни, транскрипції, синонімії, антонімії, фразеології (<http://corp.ulif.org.ua/dictua/>); онлайнвою версією академічного тлумачного словника української мови в 11 томах, 1970–1980 (<http://sum.in.ua/s/navchaljnyj>) та ін.

Одним із ефективних інструментів формування конкурентоспроможного вчителя є навчально-методичний **блог** як своєрідний вебмайданчик відкритого освітнього простору. Варто наголосити, що в контексті лінгвометодичної підготовки майбутнього вчителя-словесника блог педагога – це не лише допоміжний електронний медіаресурс освітнього призначення, а й сучасна технологія для підтримання нових способів навчання. Прикладом такого блогу як дієвого ресурсу для формування лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури та їхньої інфомедійної грамотності є наш блог «Лінгвометодична майстерня українського філолога» [2, с. 213–217]. Навчально-методичний потенціал блогодидактики використовуємо за трьома основними напрямками: 1) стимулювання й мотивація професійно орієнтованої освітньої діяльності (через призму лінгводидак-

тики) шляхом ознайомлення з блогами вчителів-словесників, мовознавців, мовно-освітніх центрів, студентів-філологів; 2) організація і здійснення професійно орієнтованої освітньої діяльності на основі роботи з інформацією, уміщеною в блозі викладача, та інтегрованими в блог медіапродуктами (відео-записи уроків, електронні словники, відеодайджести, відео-словники, вебквести, копії фотографій, інфографіки та ін.) за допомогою QR-кодів, покликань на інформаційні джерела; 3) контроль чи самоконтроль професійно орієнтованої освітньої діяльності, зокрема шляхом написання в блозі коментарів, виконання вміщених у ньому тестових завдань/ ігор, які мають інструкцію, бали, рівні, відзначення перемоги/ програшу.

Аналіз власного педагогічного досвіду переконає, що інформаційно-пошукова, аналітично-інтерпретаційна і продуктивна робота студентів із блогом не лише підвищує мотивацію до освіти, а й змінює ставлення їх до лінгвометодичної підготовки, допомагає краще підготуватися до професійно-педагогічної практики, індивідуалізує освітній процес, робить його студентоцентрованим і водночас передбачає навчальну співпрацю та комунікацію.

Актуальним у сучасній освітній практиці є програмне забезпечення для проведення **відеоконференцій**, що в карантинних умовах дистанційного навчання будь-якої дисципліни стало базовим, – ідеться про такі програмні засоби, мобільні додатки, платформи, як Skype, GoogleMeets, MicrosoftTeams, Zoom та ін. Ці інструменти буквально виручають освітян, бо за їх допомогою можна комунікувати в режимі реального часу, організувати лекції, практичні заняття, вебінари, науково-навчальні конференції, рольові ігри зі студентами «Учитель – онлайнвий урок – учні». Особливо популярний Zoom, що в безкоштовній версії передбачає 40-хвилинні відеоконференції (до 100 осіб), роботу з дошкою, груповий чат на базі відповідної платформи, підтримує якісний відео- і аудіозв'язок та демонстрацію екрана. Доцільне поєднання візуального і звукового модусів освітнього процесу лінгвометодичного спря-

мування за допомогою сервісу Zoom уяскравлює навчальний контент і посилює його синергетичний вплив на формування методичної компетентності майбутнього вчителя-словесника.

Як показує власний педагогічний досвід, дистанційне навчання (практичні, лабораторні роботи) зручно організовувати за допомогою простого в застосуванні й доступного з різних гаджетів сервісу **GoogleClassroom**. Він становить собою оболонку, яку викладач доцільно наповнює різними матеріалами – це може бути інструктивний лист до виконання завдань, дидактичний текст, фрагмент уроку, навчальне відео, подкаст, QR-код, інфографіка, практичні завдання, тести, шаблони заготовки, коментарі.

Віртуальна кімната Classroom не єдиний сервіс Google, що може застосовуватися для створення сучасного освітнього середовища та оптимізації навчального процесу. Зокрема, формуючи методичну компетентність у майбутніх учителів-словесників в умовах дистанційного чи змішаного навчання, використовуємо в освітньому процесі інші сервіси: **GoogleForms** для створення тестів з методики навчання української мови, вікторин; інтерактивну дошку **Google Jamboard** для наповнення навчальним матеріалом, візуальним контентом; **GoogleSites** для створення привабливих сайтів. При цьому варто наголосити, що для формування методичної компетентності майбутнього вчителя важливо використовувати не один додаток, а поєднувати різні додатки (сервіси) в освітній діяльності.

Як один із показників методичної компетентності майбутнього вчителя-словесника розглядаємо навички роботи зі створення інтерактивних вправ за допомогою сервісу **Learningapps**. Відповідно залучаємо студентів до створення інтерактивних вправ з української мови за різними шаблонами, які пропонує цей сервіс, це дає змогу осучаснити освітній процес.

Аби надати навчальній діяльності більшої інтерактивності й мотивувати студентів до педагогічного дискурсу ознайомлюємо їх із програмами, які працюють у режимі «Запитання –

короткі відповіді» за принципом мозкового штурму. Відповідно здобувачі вищої освіти опановують прості безкоштовні інструменти **Slido** і **AnswerGarden**, що уможливають розвиток комунікативної компетентності в дещо нетрадиційному форматі, оскільки актуалізують уміння задавати запитання аудиторії, голосувати в процедурі опитування, здатність отримати зворотний зв'язок, брати участь у дискусії, використовуючи зазначені онлайнві інструменти в умовах реального часу.

Один із показників методичної майстерності вчителя-словесника – мовленнєва творчість. Щоб структурувати цифрові наративи, студенти використовують платформу і водночас інформаційно-комунікаційний конструктор для довгих текстів **Tilda**. Відповідно пропонуємо студентам завдання творчого характеру, наприклад:

1. Використовуючи електронні ресурси, «зберіть» лонгрид з теми *«Як формувати громадянську компетентність в учнівської молоді на заняттях з української мови»* (елементи: широкоекранний заголовок; додавання інфографіки, хмари (теги) слів, відео, фото, використання цитат, QR-кодів, змінювання шрифтів та ін.). Підготовлений лонгрид розмістіть на онлайн-дошці *Padlet*.

2. Створіть груповий проєкт у формі мультимедійної історії (лонгриду) на одну з тем: *«Професійна діяльність учителя-словесника в умовах нової української школи»*, *«Подорож учителя-філолога в українську школу майбутнього»*. Для цього спочатку: 1) розподіліть ролі (сценарист, журналісти, фотограф, відеооператор, дизайнер, редактор та ін.); 2) обговоріть ідеї, образи, структуру історії; 3) намалюйте лонгрид тощо. Розмістіть мультимедійну історію на платформі *Tilda*.

Виконуючи завдання на створення мультимедійних історій (цифрових наративів) у межах занять лінгводидактичного спрямування, студенти вдосконалюють уміння пошуку інформації, її аналізу, оцінювання, інтерпретування й публічного представлення (презентації), набувають здатності глибше розуміти специфіку фахової підготовки, педагогічної кому-

нікації, навчаються створювати медіатекст, зв'язувати його зі своїм відрефлексованим досвідом і досвідом інших людей тощо. Також для створення студентами історій, коміксів доступним і зручним є онлайн-інструмент *StoryboardThat*.

Підсумовуючи, робимо висновок, що в інформаційному суспільстві вчитель української мови і літератури не зможе мати методичного успіху, якщо не оволодіє популярними засобами ІКТ та інфомедійною грамотністю. Комплексне застосування предметно-методичної та інформаційно-цифрової компетентностей є однією із провідних тенденцій забезпечення якості сучасної освіти.

Проведене дослідження щодо використання засобів ІКТ для лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури переконує, що така підготовка має базуватися на поєднанні чотирьох компонентів: мовного, соціокультурного, комунікативного і технологічно-методичного. Формування мовно-методичної компетентності студентів-філологів на основі інтегрування засобів ІКТ в професійно-освітнє середовище, призначене для майбутніх учителів, модернізує рівень освітніх послуг у вищій школі, виробляє здатність добирати й використовувати сучасні ефективні методики і технології навчання, посилює розвивально-креативний потенціал підготовки конкурентоспроможних фахівців. При цьому виконання студентами творчих професійно орієнтованих завдань забезпечує відкритість освітнього процесу, наповнює його культуровідповідними й гуманістичними смислами.

Подальшого дослідження потребують питання методики використання електронних ресурсів для формування й розвитку інфомедійної грамотності в студентів-філологів, розроблення ефективних методів і методик використання ІКТ у мовно-методичній підготовці майбутніх учителів-словесників.

Література:

1. Джурило Аліна. Освіта після пандемії Covid-19: засвоєні уроки та майбутні перспективи. *Імплементція європейських стандартів в українські освітні дослідження: Збірник матеріалів IV Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (26 червня 2020 р.)* / За ред. С. Щудло, О. Заболотної, Л. Загоруйко. Дрогобич : ТЗОВ «Трек-ЛТД», 2020. С. 51–53. URL: <http://www.uera.org.ua/sites/default/files/2020-11/60.%20UERA%20Conference%202020%20Proceedings.pdf> (дата звернення: 17.03.2021).
2. Кучерук О. А. Блог викладача як освітній медіаресурс та його роль у формуванні інфомедійної грамотності майбутнього вчителя-словесника. *Інфомедійна грамотність – невід’ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти : збірник статей* / Редкол. : В. Ф. Іванов (голов. ред.) та ін. Київ: Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси, 2021. С. 210–217. URL: https://www.aup.com.ua/wp-content/uploads/2021/03/infor_gramot.pdf (дата звернення: 08.03.2021).
3. Кучерук О. А., Караман С. О., Караман О. В. Науково-освітні електронні бібліотеки у фаховій підготовці майбутніх учителів-словесників. *Інформаційні технології і засоби навчання : електрон. наук. фахове вид.* 2018. Том 65. № 3. С. 152–165. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt> (дата звернення: 17.03.2021).
4. Семенов О. Цифрові наративи в методичній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* Слов’янськ, 2017. Вип. 5. Ч. 2. С. 207–221. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/146507736.pdf> (дата звернення: 17.03.2021).
5. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». *Реєстр професійних стандартів.* URL: <https://www.me.gov.ua/documents/detail?lang=uk-ua&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=restrprofesiinikhstandartiv> (дата звернення: 17.03.2021).

Златів Л. М.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри стилістики та культури української мови

Рівненського державного гуманітарного університету

ПРОБЛЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Освіта як динамічна й чутлива система постійно еволюціонує залежно від змін у суспільстві. Сьогодні відбувається складний і доволі болісний для багатьох національних освітніх систем процес віднаходження нової моделі освіти, оскільки наявні підходи вичерпують себе і не зовсім відповідають вимогам часу. Модернізація сучасної освіти зумовлена потребою у розробленні механізмів адаптації людини до мінливого, сповненого ризиків світу, її здатності адекватно реагувати на виклики сьогодення.

Одним із напрямів модернізації освіти, зокрема вищої педагогічної, є її практична спрямованість. Результати дослідження різних її аспектів (особливостей формування професійної компетентності майбутніх учителів, питання підготовки здобувачів освіти до педагогічної практики та ін.) досить широко представлені у наукових працях О. Абдуліної, В. Андрущенко, В. Введенського, Н. Голуб, М. Євтуха, С. Золотухіної, І. Зязюна, В. Коваль, В. Лозової, В. Нестерова, Н. Побірченко, О. Семенов, Л. Хомич, М. Ярмаченка та інших.

У нових соціокультурних умовах перегляду й оптимізації потребує практична підготовка майбутніх учителів-словесників, зокрема її зміст, структура та обсяг.

Мета цього дослідження – проаналізувати сутність практики в структурі педагогічного освітнього процесу, визначити її основні складники та схарактеризувати їх зміст, виробити оптимальну модель практичної підготовки здобувачів спе-

ціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література) з урахуванням сучасних наукових досліджень та опитувань, проведених серед учителів-практиків і здобувачів середньої освіти.

У «Енциклопедії освіти» практику розглядають як невід'ємний складник процесу підготовки фахівців, що проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, торгівлі, державного управління [3, с. 704].

Практика «занурює» здобувача вищої освіти у реальний виробничий процес, пізнання його з середини, у всій повноті виробничої дійсності, життєвості, конкретики. Поза практикою підготовка сучасного фахівця є неможливою.

Педагогічна практика залишається фундаментальним складником особистісного становлення майбутнього вчителя. Перебуваючи в діалектичній взаємодії з педагогічною теорією, вона збагачує останню досвідом застосування новітніх методів, прийомів, технологій навчання, дозволяє створювати та видозмінювати освітнє середовище.

Проте, підтримуючи думку провідних дидактів, ми змушені визнати той факт, що у системі вітчизняної педагогічної освіти організація практики є дещо формальним явищем. Як показує досвід, багато випускників до конкретної педагогічної діяльності виявляються не готовими або не зовсім готовими. Це пов'язано з тим, що тривалий час практична підготовка здобувачів вищої педагогічної освіти розглядалась лише в аспекті «шкільної практики». Практиканти знайомились зі школою, освітнім процесом, отримували можливість побачити школу не з позиції учня, а з позиції вчителя як представника суспільства, відчути власну відповідальність перед вихованцями, побачити школу в контексті багатогранних суспільних відносин. Загалом ця практика була і залишається досить ефективною, проте через «локалізацію практичної підготовки лише на закладах освіти», повноформатного входження у життєво-виробничий процес вона не забезпечує [1, с. 427].

Сучасні науковці акцентують на тому, що педагогічна практика майбутніх учителів є формою закріплення теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, філософських, методичних, валеологічних знань, умінь і навичок в організації навчання, виховання й розвитку здобувачів середньої освіти; формою підвищення рівня зацікавленості педагогічною діяльністю; формою розвитку аналітичної діяльності та вказують на соціально-психологічну її роль, яка полягає в ідентифікації студента в новій соціальній ролі майбутнього вчителя і в зрушенні у його Я-концепції, коригуванні самооцінювання, самоствавлення [1; 4].

Досі не розв'язаною залишається проблема обсягу практичної підготовки здобувача вищої освіти та співвідношення різних видів педагогічної і фахових практик. В умовах відсутності стандарту освіти зі спеціальності 014 Середня освіта орієнтиром для розробників освітніх програм можуть слугувати затверджені нормативні документи та наукові дослідження.

У «Концепції розвитку педагогічної освіти» зазначено, що обов'язковим складником освітнього процесу підготовки здобувача вищої освіти до педагогічної діяльності є безперервна педагогічна практика. «Обсяг практичної підготовки має складати не менше 30 кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання, у різних закладах освіти і різних класах (курсах)) і не менше 30 кредитів (включно з магістерським дослідженням) у межах обов'язкової частини магістерських програм (у різних закладах освіти і різних класах (курсах))» [5, с. 14]. Також у документі рекомендовано не менше половини обсягу практичної підготовки відводити для проходження виробничої практики із самостійним виконанням професійних завдань.

У затвердженому 2021 року Стандарті вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти визначено як мінімальний обсяг практик зі спеціальності 15% обсягу освітньої програми [7].

Така значна кількість кредитів, відведених на практику, зумовлює потребу в детальному аналізі її складників у кон-

тексті підготовки фахівців конкретної спеціальності, зокрема 014 Середня освіта (Українська мова і література).

В. Андрущенко, Р. Вернидуб, Л. Куліненко у своїй фундаментальній праці «Наука. Педагогічна освіта. Практика» характеризують найактуальніші для майбутнього вчителя види педагогічної практики, як-от: *ознайомча (пропедевтична)*, метою якої є ознайомлення студентів із особливостями організації та проведення навчально-виховної роботи вчителів в умовах реального навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах середньої освіти; *культурологічна*, спрямована на вивчення й оволодіння надбаннями української культури і мистецтва та формування у студента-практиканта відповідної культурологічної компетентності; *виховна*, що передбачає працю здобувачів вищої освіти у літніх таборах; *навчальна*, спрямована на залучення студентів до проведення уроків із різних навчальних дисциплін, де вони вчать планувати, здійснювати, аналізувати навчально-виховний процес на уроці; *переддипломна (предметна)*, яка відіграє особливу, інтегративну роль, виявляє професійну компетентність практиканта як майбутнього вчителя [1, с. 432–437]. Науковці наголошують на тому, що основною вимогою до організації педагогічної практики є забезпечення безперервності та послідовності її впродовж усіх освітніх ступенів підготовки вчителя, узгодженість завдань, змісту, форм і методів.

На сучасну систему практичної підготовки майбутніх учителів-словесників значною мірою впливають нові тенденції в розвитку вищої педагогічної освіти в Україні й за кордоном, зростання соціальної ролі особистості, акцент на культуроцентризм, технологізація навчально-виховного процесу. Погоджуємось із думкою авторитетної науковиці О. Семеног, що «у соціокультурних умовах третього тисячоліття підсистема практик у системі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури доповнюється, розширюється й ускладнюється» [6, с. 221].

У своїй фундаментальній монографії «Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури» дослід-

ниця обґрунтовує цілісну особистісно зорієнтовану систему безперервної практики майбутніх учителів-словесників, яка базується на поєднанні педагогічної та фахових практик із урахуванням принципу поступового збільшення обсягу завдань на кожному освітньому ступені (від індивідуальної роботи до організації роботи з колективом) та характеру діяльності здобувачів вищої освіти (репродуктивна – реконструктивна – творча). Складниками цієї системи є такі види практик: на ступені бакалаврату на першому курсі – *пасивна педагогічна (пропедевтична), фольклорна і літературно-краєзнавча*, на другому – *пасивна педагогічна аналітична та діалектологічна або соціолінгвістична*, на третьому – *комплексна аналітична й літня виховна*, на четвертому – *комплексна навчально-виховна у 5–9 класах і етнографічна або музейна* тощо). Підготовку спеціаліста завершує *комплексна навчально-залікова практика в 9–11 класах загальноосвітньої школи та закладах нового типу*, професійне становлення магістра відбувається під час *педагогічної практики в закладах нового типу та ЗВО*. Така система забезпечує більш усвідомлену фахову потребу перевірки дієвості набутих знань і вмінь, зміцнення впевненості у правильності професійного вибору, сприяє загальнокультурному розвитку особистості студента-філолога, формуванню його педагогічної, методичної, психологічної і паралельно вдосконаленню мовної, лінгвістичної, фольклорної, літературної, культурознавчої, комунікативної, інформаційної, дослідницької компетенцій, а також самовдосконаленню, самоактуалізації і саморозвитку [6].

Низка досліджень, які стосуються різних аспектів професійної підготовки вчителя-словесника (І. Бондар, В. Денисенко, Н. Казакова, Ю. Ледняк, А. Лисенко, В. Обозний, А. Подолинний, Ф. Поліщук, А. Попович, О. Савицька, О. Семенов, Т. Тищенко, Е. Федорчук та ін.), підтверджують необхідність і доцільність етнокультурознавчої підготовки майбутніх учителів української мови та літератури засобами таких фахових навчальних практик, як *фольклорна*, що дає уявлення про роль фольклору в житті народу, динаміку розвитку мистецтва родинного

слова, автентичні форми української культури, формує вміння здійснювати самостійні спостереження над видозміною фольклорних жанрів у певному населеному пункті чи регіоні, пробуджує інтерес до історії рідного краю; *літературно-краєзнавча*, яка дає ґрунт для вивчення регіональних особливостей літератури та краєзнавчих досліджень; *діалектологічна*, яка формує етнолінгвістичну компетенцію, виробляє навички збору, аналізу автентичного матеріалу та розуміння специфіки викладання української мови в умовах діалектного середовища; *соціолінгвістична*, спрямована на дослідження проблем дво- і багатомовності, різних типів мовних особистостей у конкретному соціумі; *етнографічна і музейна*, які спрямовані на вивчення етногенезу українського народу, його етнічної історії, етнічної специфіки духовної та матеріальної культури.

Виклики сьогодення (світова економічна криза, процеси глобалізації та діджиталізації людства, пандемії) сприяють упровадженню в освітній процес змішаного навчання. (Під змішаним навчанням розуміємо «цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, які 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» [2, с. 5]).

У цих умовах актуальним видається уведення до освітньої програми практики змішаного (дистанційного) навчання фахових предметів, яка б сприяла підвищенню рівня інформаційної компетентності здобувачів вищої освіти та формуванню навичок навчання мови й літератури в умовах дистанційного навчання.

Ще одним із важливих чинників процесу оптимізації практичної підготовки майбутніх учителів-філологів є опитуван-

ня учасників освітнього процесу, так званих стейкхолдерів освітньо-професійної програми (далі ОПП). Ми провели анкетування на базі ЗОШ № 13 Рівненської міської ради серед практикантів (здобувачів четвертого курсу освітнього ступеня «бакалавр» за спеціальністю 014 Середня освіта (Українська мова і література) Рівненського державного гуманітарного університету) та учителів-методистів навчального закладу, за якими ті були закріплені, з метою моніторингу (оновлення, удосконалення) ОПП. Декілька запитань анкети стосувались практичної підготовки здобувачів вищої освіти.

Для 54 % опитаних обсяг практичної підготовки (навчальної та виробничої практик), що становить 12 кредитів (8 тижнів практики на 3-4 курсах), є недостатнім, для решти – достатнім. Для 36% четвертокурсників прийнятним є обсяг у 24 кредити (16 тижнів практики на 2-4 курсах), а для 18 % – 18 кредитів (12 тижнів, на 3-4 курсах). Варіант практичної підготовки у 30 кредитів (20 тижнів практики на всіх курсах) не обрав жоден із опитаних здобувачів вищої освіти.

46 % студентів вважають, що, крім педагогічної (пасивної та активної), студентам-філологам варто увести інші (суто фахові) практики. На їхню думку, доповнити практичну підготовку вчителя-словесника, враховуючи особливості нашого регіону, можна було би фольклорною (45 % респондентів), літературно-краєзнавчою (27 %), діалектологічною (9 %) практиками. 27 % опитаних вважають ці практики недоцільними.

100 % учителів-словесників (педагогічний стаж опитаних педагогів коливався від 2 до 32 років) підтвердили необхідність посилення практичної підготовки студентів-філологів, обравши варіант у 24 кредити (16 тижнів практики на 2-4 курсах), а також підтримали ідею доповнення педагогічної практики суто фаховими – фольклорною (75 % опитаних), літературно-краєзнавчою (75 %), діалектологічною (75 %) практиками. Також усі педагоги висловили думку про необхідність уведення практики з дистанційного навчання фахових дисциплін.

Таким чином, проаналізувавши нормативну базу, наукові дослідження останніх років, а також результати опитувань, проведених серед учителів-практиків і здобувачів вищої освіти, можемо окреслити модель практичної підготовки майбутнього вчителя-словесника, що містить такі види практик:

1 курс – пасивна психолого-педагогічна (пропедевтична) та фахова (фольклорна);

2 курс – пасивна педагогічна аналітична та фахова (діалектологічна або соціолінгвістична);

3 курс – комплексна аналітична або літня виховна (за наявності літніх таборів у регіоні) та фахова (етнографічно-музейна або літературно-краєзнавча);

4 курс – комплексна педагогічна (виробнича) у 5–9 класах ЗЗСО різних типів;

5 курс – комплексна педагогічна (виробнича) у 10–11 класах ЗЗСО різних типів;

6 курс – переддипломна.

Побудовані з урахуванням принципів наступності й перспективності, тісного взаємозв'язку та взаємодоповнюваності, ці практики мають становити цілісну особистісно зорієнтовану систему, спрямовану на формування фахових компетентностей та програмних результатів навчання за ОПП.

Література

1. Андрущенко В., Вернидуб Р., Куліненко Л. Наука. Педагогічна освіта. Практика. Київ : «МП Леся», 2017. 724 с. URL: [Nauka_Pedahohichna_osvita_Praktyka.pdf](#) (дата звернення: 20.03.2021).

2. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Том 54. № 4. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434/1070> (дата звернення: 20.03.2021).

3. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. URL: <https://yurinc.com/book/encyklopediya-osvity/> (дата звернення: 20.03.2021).

4. Кара С. І. Педагогічна практика як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів. *Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Бердянськ : БДПУ, 2011. № 2. С. 95–99.

5. Концепція розвитку педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 23.03.2021).

6. Семенов О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія-1»ТОВ, 2005. 404 с.

7. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 23.03.2021).

Максимчук В. В.,

кандидат філологічних наук, доцент

кафедри української мови і літератури

Національного університету «Острозька академія»

MOODLE ЯК ЗАСІБ АВТОМАТИЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ МОРФОЛОГІЙНОГО РОЗБОРУ

Коронавірусна пандемія змусила українські заклади вищої освіти перейти на дистанційне навчання і шукати відповідні засоби, які забезпечать якість освітнього процесу і будуть комфортними як для викладачів, так і студентської спільноти. Науково-педагогічні працівники розпочали освоювати технології синхронного навчання (GoogleMeet, Zoom та ін.) й удосконалювати свої знання щодо роботи з різними мережевими платформами, з-поміж яких система дистанційного навчання (СДН) «Moodle».

Можливості СДН «Moodle» майже не осмислено в українській лінгводидактиці, адже більшість наявних наукових праць стосується загальної структури дисциплін, розміщених у системі, або вказує на місце цієї платформи в роботі педагога. Зокрема, Л. В. Струганець схарактеризувала інтерактивний навчально-методичний комплекс «Культура мови» в Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка [10], С. В. Глушук описала структуру дисциплін «Риторика» та «Сучасна російська мова з практикумом» в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті [3; 4], О. М. Павленко, С. В. Шаров, Л. Ю. Москальова, Т. М. Шарова, А. С. Коваленко проаналізували переваги СДН «Moodle» у процесі підготовки майбутніх філологів з української мови і літератури [9] тощо. Значну кількість праць присвячено застосуванню цієї платформи під час вивчення англійської мови

(Є. В. Долинський, Л. В. Бахмат, О. О. Бабакіна, І. О. Афанасієвська, Я. О. Усова, В. Б. Шевченко та ін.).

Зважаючи на свою багатофункційність, СДН «Moodle» дає можливість створювати різні діяльності: анкети, бази даних, глосарії, завдання, уроки, чати, форуми, тести та ін. Окрім того, до тестів можна додавати багато типів запитань, які система перевірить автоматично (багатоваріантне питання, відповідність, правильно / неправильно, коротка відповідь, різнотипні перетягування і розрахунки тощо) або доведеться оцінювати вручну (есе). Однак із-поміж усіх типів найгнучкішим є закрите питання (вкладені відповіді), яке можна створити шляхом уведення тексту, що містить спеціальні коди: *SA* – коротка відповідь (регістр не важливий), *SAC* – коротка відповідь (регістр важливий), *MC* – множинний вибір (випадний список) та ін. Саме цей тип питань дає змогу викладачеві творчо підійти до оцінювання знань і вимагає вміння правильно прописувати спеціальні коди й передбачати можливі відповіді студентства, щоби система автоматично перевірила завдання.

Мета нашої розвідки – узагальнено схарактеризувати особливості програмування морфологічного розбору через тип закритих питань у СДН «Moodle».

Науково доведено, що морфологічний розбір «сприяє засвоєнню і систематизації ознак частин мови, їхніх граматичних категорій, виробленню міцних практичних навичок словозміни іменних слів і дієслова, підготовці до вивчення синтаксису як учення про зв'язки слів у словосполученні й реченні» [8, с. 580]. Відповідно автори вишівських підручників і посібників пропонують свої схеми морфологічного розбору різних частин мови. Тож насамперед потрібно обрати схему, яку буде використано в СДН «Moodle», і визначити, який тип питань буде запрограмовано для того чи того пункту.

Закриті питання дають можливість створювати різні комбінації, однак під час морфологічного розбору найдоречнішим вважаємо тип «Коротка відповідь», де студент/ка має вписати певний текст (напр., значеннєвий чи структурний розряд, граматичну категорію та засіб її вираження, основу інфінітива /

теперішнього часу тощо). Програмуючи правильні відповіді, потрібно враховувати різні наукові підходи до граматичних явищ.

Розглянемо цю особливість на прикладі значеннєвого (семантичного) розряду вигуку *годі*.

У літературі для вищої школи по-різному класифіковано вигуки. Відповідно до підручника «Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Словотвір. Морфологія» за ред. О. Я. Лаврінець, вигук *годі* належить до наказових, які зі свого боку є різновидом імперативних (або волитивних) [7, с. 502–503]. У праці «Грамматика сучасної української літературної мови. Морфологія» за ред. К. Г. Городенської його зараховано до наказових вигуків-речень [6, с. 739]. Згідно з класифікацією В. М. Бойко, В. Л. Давиденко *годі* належить до наказово-спонукальних вигуків як різновиду вигуків волевиявлення [2, с. 158]. У підручнику «Сучасна українська мова. Морфологія» за ред. А. К. Мойсієнка волитивні вигуки розподілено на спонукальні й апелятивні, а спонукальні – на спонукально-наказові і власне спонукальні [1, с. 516]. Відповідно вигук *годі* потрактовано як спонукально-наказовий. У «Морфології української мови» В. О. Горпинича *годі* належить до спонукальних вигуків (наказово-спонукальних, імперативних, вигуків волевиявлення) [5, с. 305].

Отже, обравши тип питання «Коротка відповідь» і врахувавши класифікаційні схеми підручників, поданих у списку рекомендованої літератури, матимемо такий програмний код для пункту «Розряд за значенням» вигуку *годі*:

{2:SA:%100%наказово-спонукальний~%100%імперативний~%100%наказовий~%100%імперативний (наказово-спонукальний)~%100%волитивний~%100%спонукальний~%100%волевиявлення~%100%імперативний, наказовий~волитивний, наказовий~%100%імперативний (наказовий)~%100%волитивний (наказовий)~%100%волевиявлення, наказово-спонукальний~%100%волевиявлення (наказово-спонукальний)~%100%спонукально-наказовий~%100%спонукальний, спонукально-наказовий}.

У такому разі, виконуючи морфологічний розбір, студент/ка може використати класифікацію з будь-якого підручника і, вписавши один із варіантів, отримати максимальну оцінку за цей пункт.

Під час програмування варто враховувати те, що здобувач/ка освіти може записати відповідь повністю або скоротити її відповідно до усталених норм. Тому, створюючи код, напр., категорії роду, потрібно передбачити можливі варіанти скороченого запису. Приміром, пункт «Рід» дієслівної форми *покрила* буде таким: *рід {22:SA:~%100%жіночий~%100%жін. р.~%100%ж. р.~%100%ж.р.~%100%жін.р.~%100%жін.}*.

За неправильне скорочення можна автоматично зменшувати кількість балів, проставляючи замість 100% інше число. Напр., число *{21:SA:%100%множина~%100%мн.~%80%мн~%80%множ.~%80%мнж. ~%50%множ~%50%мнж}*. Отже, записавши графему повністю або скоротивши згідно з чинними вимогами, студент/ка отримує максимальну кількість балів; за скорочення *мн* (без крапки), *множ*, *мнж* – 80% балів, *множ* і *мнж* – 50%. Відсоткове співвідношення викладач може регулювати самостійно і прописувати відповідно до вимог своєї робочої програми.

Програмуючи морфологічний розбір, треба брати до уваги те, що студент/ка може записати відповідь по-різному, напр., узяти різновид у дужки, поставити між групою і різновидом кому або крапку з комою. Окрім того, науковці можуть по-різному писати один і той самий термін, напр., у підручнику «Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Словотвір. Морфологія» за ред. О. Я. Лаврінець [7] ідеться про морфологічні способи словотвору, а в інших, згаданих вище, – про морфологічні (див. [1; 2; 5; 6]).

Ураховуючи вказані вище зауваги щодо можливих скорочень, розділових знаків і різного написання термінів, пункт «Спосіб творення» прикметника *придорожній* матиме такий програмний код:

спосіб творення {15:SA:%100%морфологічний, префіксально-суфіксальний~%100%морфол., префіксально-

суфікс.~%50%префіксально-суфікс.~%50%префікс.-суфіксальний~%50%преф.-суфіксальний~%50%морфологічний}.

Ми свідомі того, що цей код не ідеальний, адже за відсутність крапки після скорочення система не зарахує відповідь і виставить нуль балів, тому викладач повинен навчити студентство правильно скорочувати лінгвістичні терміни або створювати коди відповідно до власних вимог.

Також варто звернути увагу на те, що згідно з лінгвістичною традицією морфема залежно від різновиду записуємо з дефісом (*префікс про-*), двома дефісами (*суфікс-н-*) або висячим дефісом (*закінчення-о*). Відповідно цей аспект потрібно врахувати в програмуванні морфологічного розбору, щоби привчати здобувачів і здобувачок до культури наукового запису. Наприклад, програмний код пункту «Засіб вираження» словоформи *снігу* буде таким:

засіб вираження {18:SA:~%100%закінчення -у~%100%флексія -у~%100%зак. -у~%100%фл. -у~80%закінчення у~%80%флексія у~%50%-у~%50%у~%80%закінчення -у~%50%закінчення у}.

Як бачимо, за відсутність висячого дефіса перед *-у* студент/ка отримає лише 80% балів за цей пункт. Окрім того, ураховано можливий варіант написання терміна *закінчення* без подовження і знижено бал за помилку.

В окремих пунктах морфологічного розбору можна використати тип питань «Множинний вибір (випадний список)», але це значно полегшує роботу здобувачам і здобувачкам, адже потрібно лише обрати правильну відповідь із кількох. Це може зумовити необ'єктивне оцінювання знань, бо студент/ка може вгадати відповідь. Однак, на нашу думку, такий тип питань логічно використовувати в пункті «Синтаксична функція», адже слово в реченні завжди буває одним із п'яти членів (речень із синтаксичним синкретизмом не варто добирати для розбору або програмувати обидві відповіді як правильні). Отже, код для слова, яке виконує в реченні функцію додатка, буде таким:

{7:MCS:присудок~підмет~додаток~означення~обставина}.

Запрограмувавши всі слова, пропонувані для морфологічного розбору, варто розробити коротку інструкцію для студентської спільноти, де вказати, як правильно записувати відповіді в системі, що дасть змогу уникнути зайвих непорозумінь у майбутньому. Наприклад:

Під час виконання морфологічного розбору якнайуважніше записуйте відповіді в порожні клітинки. Пам'ятайте, що морфемі – це не слова, і тому їх потрібно писати з всяким дефісом, напр., суфікс -л-, префікс с-, закінчення -а, твірна основа писа-. У пункті «Морфемний аналіз» морфемі розмежовуйте за допомогою дефісів, не ставлячи жодних проміжків і не записуючи жодних назв, окрім нульових морфем, напр., про-сік-а, про-ліс-ок-нульове закінчення, міг-нульовий суфікс-нульове закінчення.

Відповіді намагайтеся записувати цілими словами, за потреби використовуйте традиційну систему скорочень, напр., одн. – одина, прикм. – прикметник, Р. в. – родовий відмінок тощо.

Назви категорій не повторюйте, а записуйте лише грамеми, напр., доконаний, називний, чоловічий, одина.

У разі якщо аналізована форма не має певної категорії, то ставте прочерк (-) або пишіть «немає», «нема», «не визначаємо».

Будьте дуже уважні, адже зайві позначки, проміжки між словами й будь-які описки призведуть до неправильного зчитування відповіді.

Такий текст укотре нагадає студентству про особливості запису й дасть змогу викладачеві уникнути фраз на зразок «Я не знав /-ла, що так не можна писати», «Чому мені не зарахувало, якщо я писав /-ла правильно?» та ін.

Із власного досвіду зазначимо, що спочатку здобувачі та здобувачки скептично сприймають виконання морфологічного розбору в СДН «Moodle» з автоматичним оцінюванням. Однак постійна практика привчає їх і правильно скорочувати слова, і записувати морфемі згідно з культурою наукової

мови, й уважно вдрукувати кожну відповідь, про що свідчать подані нижче рис. 1 і рис. 2.

Виконайте морфологічний розбір підкресленого числівника.
Двоє барил з водою стояли коло стіжка (І. Нечуй-Левицький).

1. Двоє ✓ .
2. двоє ✓ .
3. Розряд і група за значенням кількісний, збірний ✓ .
4. Група за будовою простий ✓ .
5. Рід - ✓ ; засіб вираження - ✓ .
6. Число множина ✓ .
7. Відмінок Н. в. ✓ ; засіб вираження закінчення -е ✓ .
8. Морфемний аналіз дв-ой-е ✓ .
9. двоє ✓ ← два ✓ ; твірна основа дв- ✓ ; словотворчий формант суфікс -ой- ✓ ; спосіб творення морфологічний, суфіксальний ✓ .
10. підмет ⇅ ✓ .

Рис. 1. Морфологічний розбір числівника «двоє».
Відповідь Тетяни М.

Виконайте морфологічний розбір підкреслених прислівників.

Прокинулись вранці гості. Аж бачать, що лихо, Покинули свого князя Та любо, та тихо (Т. Шевченко).

1. Аналізована форма ✓ .

2. Початкова форма ✓ .

3. Розряд і група за значенням ✓ .

4. Ступінь порівняння ✓ .

6. Морфемний аналіз ✓ .

7. Тихо – ✓ ; твірна основа ✓ ; словотворчий формант ✓ ; спосіб творення ✓ .

8. ✓ .

Рис. 2. Морфологічний розбір прислівника «тихо».
Відповідь Марини К.

Загалом програмування морфологічного розбору потребує від викладача ґрунтовної підготовки, уміння прислухатися до студентства й навчатися разом із ним, адже не завжди можна передбачити всі можливі варіанти відповідей, і тоді потрібно редагувати програмний код, щоби система поставила об'єктивну оцінку.

Отже, за допомогою СДН «Moodle» можна автоматично перевірити й оцінити правильність морфологічного розбору будь-якої частини мови. Однак, створюючи такий тип завдань, викладач повинен урахувати різні наукові підходи (зокрема щодо поділу слів на семантичні розряди); передбачити можливі варіанти студентських відповідей: скорочення термінів, наявність розділових знаків (крапки, крапки з комою, дужок),

можливі ортографічні помилки; створити код, який відповідатиме культурі наукової мови; прописати чітку інструкцію для здобувачів і здобувачок вищої освіти тощо. Усе це дасть змогу ефективно використовувати робочий час у процесі дистанційного навчання й автоматично оцінити значну кількість студентських робіт.

Література:

1. Алексієнко Л. А., Зубань О. М., Козленко І. В. Сучасна українська мова: Морфологія : підручник / за ред. А. К. Мойсієнка. Київ : Знання, 2013. 524 с.
2. Бойко В. М., Давиденко Л. Б. Граматика української мови: Морфеміка. Словотвір. Морфологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2014. 246 с.
3. Глушук С. Застосування платформи дистанційного навчання Moodle при опануванні синтаксису російської мови в закладі вищої освіти. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти : збірник наукових праць*. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2021. С. 7–10.
4. Глушук С. В. Використання платформи дистанційного навчання Moodle при вивченні риторики в закладі вищої освіти. *Science, trends and perspectives : abstracts of XVII International scientific and practical conference*. Токуо, Япон, 2020. Р. 156–158.
5. Горпинич В. О. Морфологія української мови : підручник для студентів ВНЗ. Київ : ВЦ «Академія», 2004. 336 с.
6. Граматика сучасної української літературної мови. Морфологія / за ред. К. Г. Городенської. Київ : ВД Дмитра Бурого, 2017. 750 с.
7. Лаврінець О. Я., Симонова К. С., Ярошевич І. А. Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Словотвір. Морфологія : підручник / за ред. О. Я. Лаврінець. Київ : ВД «Києво-Могилянська академія», 2019. 524 с.
8. Плющ М. Я. Розбір. *Українська мова : енциклопедія* / редкол. Русанівський В. М. (співголова), Тараненко О. О. (співголова), Зяблюк М. П. та ін. Вид. 3-тє зі змінами і доповненнями. Київ : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. С. 580–581.
9. Реалізація дистанційної форми навчання засобами платформи Moodle у процесі підготовки майбутніх філологів / Павленко О. М.,

Шаров С. В., Москальова Л. Ю., Шарова Т. М., Коваленко А. С. *Інженерні та освітні технології*. 2019. Вип. 7 (3). С. 106–121.

10. Струганець Л. В. Інтерактивний навчально-методичний комплекс з «Культури мови» у системі Moodle. *Теоретико-практичні аспекти сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції : зб. наук. пр.* Рівне ; Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. С. 15–20.



Столяр З. В.,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри української мови і літератури

Національного університету «Острозька академія»

СПІЛКУВАЛЬНИЙ ЕТИКЕТ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО МІКРОКЛІМАТУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2020 року під час Всесвітнього економічного форуму було визначено майбутні навички (future skills) на наступні 5 років, серед яких чільне місце посіли *активне навчання* та *навчальні стратегії* (active learning and learning strategies). У висновках результатів форуму зазначено, що на часі формування навичок самоуправління, якими і є активне навчання, стресостійкість і гнучкість. Такий факт свідчить про те, що усвідомлення потреби здобувати знання діяльнісно, набувати здатності шукати необхідну інформацію і вправно застосовувати її (формуватися як компетентна особистість), уміння маневрувати в реаліях життя, роль інтелекту і якісного навчання є пріоритетами сучасного світу й освіти зокрема, запорукою стійкого й ефективного економічного розвитку [8]. В умовах пандемії набуттю цих необхідних навичок можуть сприяти технології дистанційного навчання.

Мета публікації – з'ясувати особливості спілкування в освітньому середовищі в умовах застосування технологій дистанційного навчання; проаналізувати специфіку втілення норм спілкувального етикету в процесі міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу, роль їх у забезпеченні результативності навчання у ЗВО і формуванні необхідних навичок.

Питання застосування освітніх технологій дистанційного навчання тривалий період вивчали теоретики і практики в



галузі освіти, зокрема В. Биков, К. Власенко, В. Гура, В. Кухаренко, В. Олійник, О. Пінчук. У Законі України «Про освіту» визначено, що «дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [6].

Технології дистанційного навчання науковці розглядають як сукупність методів, форм і засобів взаємодії учасників цього процесу під час самостійного і водночас контрольованого засвоєння певного обсягу знань. Усі зазначені складники повинні відповідати чинним у державі освітнім стандартам. Дистанційне навчання дає змогу студентам бути незалежними від географічного розташування ЗВО, не перебуваючи в приміщенні закладу освіти і не маючи безпосереднього контакту з науково-педагогічними працівниками, поєднуючи навчання з іншими видами діяльності, здобувати знання, інтерактивно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, самостійно опрацьовувати навчальний матеріал, висвітлюючи результати навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Модерує цей процес викладач [4].

COVID-19, що став каталізатором запровадження технологій дистанційного навчання, спричинив ситуацію, за якої налагодження міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу викликало своєрідні труднощі як у здобувачів освіти, так і в науково-педагогічних працівників через непідготовленість / неознайомленість зі специфікою комунікації і спілкувальних стратегій у нових умовах.

Спілкування, як зауважує Ф. Бацевич, – це складний процес взаємодії особистостей у конкретному часовому й просторовому вимірі, під час якого відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності [1, с. 32]. Під педагогічним спілкуванням, на думку Н. Волкової, варто розуміти систему соціально-психологічної взаємодії між учасниками освітнього процесу, що «спрямована

на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності» [2, с. 27]. Однією з ознак ефективного педагогічного спілкування і засобом створення таких соціально-психологічних умов є дотримання норм спілкувального етикету.

Спілкувальний етикет, що є водночас виразником індивідуальної культури особи і виявом історії розвитку певного суспільства, науковці розглядають як систему мовних і позамовних засобів, які використовують мовці відповідно до умов комунікативного акту і намірів комунікантів. Спілкувальному етикету властива національна своєрідність та ідіоетнічність. Особливу систему правил становить спілкувальний етикет у діловій комунікації, яку й реалізують у ході навчання, провадження освітнього процесу, зокрема за допомогою технологій дистанційного навчання.

Використання різноманітних застосунків (наприклад, Zoom, Meet Google, Google Classroom, Moodle), що стали платформами для провадження освітньої діяльності у ЗВО (проведення лекційних, практичних занять, семінарів, засідань гуртків, круглих столів, проведення консультацій тощо) практично завжди супроводжують активним застосуванням електронної скриньки з метою обміну інформацією, навчальними матеріалами, практичними завданнями тощо. В умовах дистанційного навчання обсяг інформації, якою обмінюються учасники освітнього процесу за допомогою електронної пошти, значно зріс. З практики професійної діяльності можемо висновкувати, що у значної частини здобувачів вищої освіти не виникає питання про потребу дотримуватися елементарних норм спілкувального етикету, використовувати одиниці мовного етикету, який кваліфікують як соціально-лінгвістичне явище (етикетні формули вітання, прощання, прохання, подяки тощо), а тому в електронній скриньці натрапляємо на листи, що часто містять усічені фрази, прикріплені файли без текстового супроводу, невербальні засоби відображення емоційного стану мовця (наприклад, смайли), що суперечить правилам ділової комунікації, якою і є спілкування між педагогом

і студентом. Відповідно до особливостей ділового листування учасники комунікації з метою досягнення комунікативного наміру (руху до поставленої комунікативної мети) повинні дотримуватися правил, серед яких традиційне використання мовних етикетних формул *З повагою, З глибокою повагою, Щиро, Щиро Ваш/Ваша* тощо. В активному обігові інтернет-комунікації усталився спосіб запису таких конструкцій із використанням пунктограми *кома* (імовірно, за аналогією до ідентичної одиниці мовного етикету в англійській мові *Yours sincerely, Benjamin Graham*). Як зазначають дослідники, такі конструкції за формально-граматичними ознаками можна співвіднести з еліптичними реченнями, у яких упущено присудок (часто із залежним словом): *З повагою* [пише Вам/звертається до Вас/ставиться до Вас] *Наталія Івасюк*. Типовою для таких синтаксичних конструкцій є пунктограма *тире*, а тому немає підстав пунктуаційно оформлювати їх, використовуючи кому [3, с. 117].

Ураховуючи синтаксичну особливість цих конструкцій (еліптичність їх, певну формальну усіченість), логічним і виправданим є запис таких етикетних мовних формул кількома способами (з використанням *тире*, відступів):

З повагою – студент групи ІП-21

З глибокою повагою

староста групи ВП-32

Зі щирою пошаною

студентка

А.В. Конончук.

Відповідно до правил етикету ділової комунікації наявність таких етикетних формул ввічливості є обов'язковою.

Для досягнення комунікативної мети електронного листування (результативного обміну інформацією між комунікантами (адресатом і адресантом), варто дотримуватися й інших правил, що можна визначити як елементи спілкувального етикету в діловій комунікації. Дотримання таких правил в умовах дистанційного навчання може сприяти зниженню тривожності мовців, оптимізації навчального процесу, налагодженню міжособистісної взаємодії. Такими вимогами є дотримання оптимального часу для листування. Оскільки дистанційне

навчання доволі часто стирає межі професійної діяльності та особистого життя науково-педагогічних працівників (як зауважують викладачі, робота з персональним комп'ютером забирає лівову частку часу в добі; специфіка багатьох спеціальностей, зокрема філологічних, потребує ретельної роботи з текстом, різнотипними завданнями і вправами, зразки виконання яких студенти надсилають в електронному документі і (доволі часто) на електронну поштову скриньку), тому варто чітко розмежувати час для роботи і особистих справ. Оскільки для ділового електронного листування прийнятним є обмін повідомленнями в робочий час, варто враховувати цей аспект ділової комунікації і не втручатися в особистий простір адресата у невідповідний час (дослідники пропонують різні часові межі в таких ситуаціях; уважаємо, що найоптимальніше надсилати листи в часовому відтинкові 8:00–21:00). Звісно, це стосується і надсилання листів від викладачів студентам.

Крім того, в електронному листі потрібно вказувати тему у відповідній графі. Наявність теми листа спрощує роботу викладача (орієнтує його у змісті листа), дає змогу відсортувати листи, які потребують негайного прочитання/розгляду і відповідного реагування, у разі потреби – знайти відповідний лист за допомогою опції пошуку. Варто наголосити, що тема повинна бути чітко обдуманною, вмещувати основні відомості про зміст листа, складатися з оптимальної для передачі змісту повідомлення кількості слів (наприклад, *Виконане завдання, Доповідь, Відпрацювання пропущених занять, Завдання для індивідуальної роботи* тощо).

Якщо в листі є прикріплені файли, адресантові варто в основному тексті повідомлення вказати на це, адже адресат може не помітити такі файли. Звісно, наголошуємо, що лист повинен містити такий структурний елемент, як основний текст, у якому адресантові потрібно дотримуватися чинних мовних норм. Практика засвідчує, що учасники такого виду комунікації часто надсилають порожні листи з прикріпленими файлами, не вважаючи необхідним вказати текст само-

го повідомлення, а відтак – застосувати етикетні формули ввічливості.

Нехтування такими структурними елементами електронного листа може призвести до комунікативної невдачі, створити негативну атмосферу, викликати відчуття неповаги до співрозмовника, низького рівня особистої культури мовця, фамільярності в акті мовлення або ж у спілкуванні з конкретною особою.

Наявність у спілкуванні за допомогою інтернет-застосунків невербальних засобів, зокрема візуального контакту, дає змогу аналізувати вираз обличчя співрозмовників (зацікавлений/незацікавлений погляд, наявність/ненааявність усмішки тощо), визначити, як почувається здобувач освіти. Це сприяє результативності навчальних занять. Такі засоби допомагають налагодити контакт між учасниками процесу, можливість визначити, чи належно провадить освітній процес педагог, чи є потреба початковий матеріал розглянути ретельніше, чи зрозумілою є аналізована інформація, чи вдало викладач дібрав методи і засоби навчання відповідно до специфіки заняття, особливостей підготовки і роботи студентів групи тощо. Це зумовлено тим, що невербальні засоби спілкування виявляють підсвідомі реакції співрозмовників на інформацію, спосіб взаємодії комунікантів, їхні наміри; невербальні засоби спілкування як елементи комунікативного коду дають можливість отримати інформацію про комуніканта, зокрема його бажання/небажання підтримувати розмову, впевненість/невпевненість у повідомлюваній інформації, усвідомленість процесу виконання поставлених завдань, дотримання/недотримання правил академічної доброчесності, емоційний, психофізіологічний стан мовця (наприклад, чи є він спокійним/стурбованим), інтерес чи байдужість до спілкування тощо. Саме тому в разі розмови з допомогою інтернет-застосунків бажано вмикати відеокамеру. Студенти доволі часто нехтують дотриманням такого правила, оскільки це дає змогу створити візуальний інформаційний вакуум для викладача й інших учасників зустрічі (відволікатися на

особисті справи, бути пасивним учасником заняття тощо). Як стверджують самі здобувачі освіти, беручи участь в опитуваннях щодо якості освітнього процесу, вони віддають перевагу провадженню професійної діяльності викладача саме з увімкненою відеокамерою, оскільки це полегшує сприйняття навчального матеріалу. Цей факт підтверджує думку про важливість візуального контакту в умовах дистанційного навчання, потребу виховання культури поведінки в інтернет-комунікації, взаємної поваги учасників освітнього процесу, що реалізується через відеоконтакт зокрема.

Утілення норм спілкувального етикету безпосередньо пов'язане з дотриманням ознак культури української мови і мовлення. У контексті цієї публікації особливу увагу привертає одна з основних ознак культури мовлення – його правильність. Ділова комунікація має відповідати чинним мовним нормам (орфоепічним, орфографічним, стилістичним, нормам слововживання тощо), адже в умовах дистанційного спілкування посилюється увага до його вербального складника (адже доволі часто невербальний складник узагалі вилучено з комунікативного акту).

Дистанційне навчання значною мірою активізувало використання певних лексем, які описують реалії мережевого інфопростору і поняття інформаційно-комунікаційних технологій. Одними з ключових понять, які активно використовують учасники освітнього процесу, стали слова «посилання», «ссилка», «гіперпосилання», що насправді є лексичними конкурентами слів «покликання», «гіперпокликання». Як зауважує С. Омельчук, саме «лексема *покликáння* відповідно до свого семантико-категорійного потенціалу є нормативною» [5, с. 24]; дослідник доводить цю позицію ґрунтовним вивченням лексикографічних джерел, наукових розвідок, практики слововживання в освітньому й науковому просторі. Науковець вважає доцільним ввести до реєстру слів сучасних лексикографічних видань девербатив *покликáння* і пропонує «в макроструктурі тлумачного словника української мови зафіксувати дефініції цього слова». С. Омельчук пропонує слово

покликання використовувати в таких значеннях: 1) указівка на кого-, що-небудь для підтвердження (Покликання на наукові джерела. Покликання на факти); 2) сукупність бібліографічних відомостей про цитований, розглядуваний або згадуваний у тексті документа інший документ, що є необхідними і достатніми для його загальної характеристики, ідентифікування та пошуку (Підрядкові покликання. Бібліографічні покликання); 3) адреса іншого мережевого інформаційного ресурсу у форматі URL; ланка, гіперпокликання, референція, лінк (Покликання на сервіси. Перейти за покликанням) [5, с. 25]. А тому завдання викладачів полягає в ознайомленні здобувачів освіти з нормативними номінаціями реалій інтернет-комунікації й активному застосуванні їх у професійній діяльності.

В активному комунікативному обігові також слова *інтернет*, *ютуб*, *вебсторінка*, *соціальна мережа «Фейсбук»*, *пресреліз*, *бліцопитування*, *мінідиск* тощо. Варто зауважити, що набуття чинності правил нової редакції «Українського правопису» внесло зміни в написання таких слів, а тому завдання науково-педагогічних працівників полягає в акцентуванні уваги на таких нормах написання відповідної лексики та активному застосуванні саме правильних зразків [7].

Правильне письмо є запорукою правильного усного мовлення, а правильне мовлення є виразником високої культури людини, ґрунтом для її особистісного й професійного зростання. Створення актів усного й писемного мовлення відповідно до чинних норм української літературної мови з дотриманням правил спілкувального етикету є запорукою встановлення й підтримання ефективної міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу, зокрема і в умовах дистанційного навчання.

Висновки. Активне впровадження в освітній процес технологій дистанційного навчання, що, безумовно, має свої переваги (легкий доступ здобувачів освіти до освітніх послуг у комфортних для них умовах без зайвих затрат часу та додаткових ресурсів, безпека, вільний доступ до інформації / електронних ресурсів із персональних комп'ютерів, використання різно-

манітних застосунків та інформаційних технологій тощо), є вимогою часу, реакцією на виклики сьогодення, та водночас можемо стверджувати, що дотримання правил спілкувального етикету є важливим чинником формування сприятливого мікроклімату в освітньому середовищі, виявом високого рівня особистої культури учасників комунікації в освітньому просторі, ознакою компетентної мовної особистості.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. 2-ге вид., доп. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 376 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
3. Городенська К. Українське слово у вимірах сьогодення / Ін-т укр. Мови НАН України. Київ : КММ, 2014. 124 с.
4. Думанський Н. О. Класи сучасних технологій дистанційної освіти. URL : <http://vlp.com.ua/files/12.pdf> (дата звернення: 23.03.2021).
5. Омельчук С. А. Семантико-категорійний потенціал лексеми покликання: лексикографічний, етимологічний і парадигматичний підходи. *Південний архів (філологічні науки)*: Збірник наукових праць. Випуск LXXXI. Херсон: ХДУ, 2020. С. 19–28. URL : <https://ra.journal.kspu.edu/index.php/ra/article/view/619> (дата звернення: 27.03.2021).
6. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 26.03.2021).
7. Український правопис. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/05062019-onovl-pravo.pdf> (дата звернення: 23.03.2021).
8. These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. URL : <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/> (дата звернення: 15.03.2021).



Шульжук Н. В.,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри стилістики та культури української мови

Рівненського державного гуманітарного університету

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Постановка проблеми. Когнітивно-дискурсна наукова парадигма сучасної лінгвістики зумовила доволі широкий спектр підходів до вивчення мовних одиниць, більшість із яких зорієнтована на дослідження їхніх функцій у конкретних актах комунікації. Це акцентує увагу дослідників не стільки на мовних одиницях як складниках семіотичної системи, як на суб'єктах, які послуговуються мовними одиницями, породжуючи мовлення (адресант) або сприймаючи й інтерпретуючи (декодуючи) його (адресат), тобто на комунікативній компетенції учасників процесу спілкування, що активізує вивчення такого феномена, як мовна особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Поняття «мовна особистість» увійшло до наукових парадигм багатьох галузей знань (психології, філософії, культурології, педагогіки, етнології та ін.), що засвідчує прагнення сучасної науки через аспекти мовної особистості пізнати людину. Виразно це поняття окреслено й у мовознавстві (науковий доробок Ю. Караулова, В. Карасика, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Ф. Бацевича, Л. Струганець, В. Жайворонка, Л. Лисиченко та ін.). Так, визнаною в наукових колах є структура мовної особистості, запропонована Ю. Карауловим, яка передбачає виокремлення таких рівнів, як-от: вербально-семантичний, що відображає ступінь володіння мовою; когнітивний, на якому мовець актуалізує свої знання й уявлення про культуру й соціум, комунікативні потреби членів якого



задовольняє мова; прагматичний, зорієнтований на мотиви й цілі, що зумовлюють мовленнєву діяльність комуніканта [4].

Свою концепцію мовної особистості запропонував і В. Карасик, виокремивши у її структурі такі компоненти: людина, яка говорить, власне мовна особистість, мовленнєва особистість, комунікативна особистість [5]. Крім того, науковець виокремлює два типи мовної особистості в контексті прагматики – егоцентричний та соціоцентричний.

Аналіз запропонованих концепцій дозволяє зробити висновок про те, що індивіда можна вважати мовною особистістю, якщо він не лише володіє знаннями про мовні одиниці, які є засобом відображення дійсності та відповідної культури, а й ефективно презентує себе як учасника конкретного комунікативного акту, який обирає одиниці мови/мовлення для донесення заданих комунікативних смислів. Це, очевидно, дає вагомі підстави для того, щоб, з одного боку, говорити про необхідність формування комунікативно-прагматичних умінь у здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей, а з іншого – про необхідність аналізу змістового наповнення освітньо-професійних програм, навчальних планів їх підготовки та відповідного освітнього контенту.

Мета наукової розвідки – проаналізувати зміст підручників, навчальних посібників та збірників вправ і завдань із сучасної української літературної мови для здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей ЗВО щодо презентації в них прагматичного потенціалу мовних одиниць й обґрунтувати доцільність підготовки майбутніх філологів на комунікативно-прагматичних засадах.

Виклад основного матеріалу. У системі підготовки філологів передусім привертають увагу дві пропедевтичні дисципліни лінгвістичного циклу, які здобувачі вищої освіти опановують уже на першому році навчання, – «Практикум з української мови» та «Вступ до мовознавства». Якщо перша покликана виробити в них автоматичність грамотного письма, що є основою розвитку комунікативної компетенції,

то друга закладає основи їхньої лінгвістичної підготовки, формує наукове розуміння сутності мови як суспільного явища.

Провідним же у мовній підготовці майбутніх філологів є курс «Сучасна українська літературна мова», завдання якого – виробити в них науковий лінгвістичний світогляд та дати основи знань про одиниці усіх рівнів мовної системи. Під час вивчення розділу «Лексикологія» здобувачам вищої освіти закладають розуміння, що найдинамічніші зміни в системі мови відбуваються передусім у її лексичному складі, тому його не можливо вивчати відірвано від конкретного суспільства, потреби якого обслуговує мова, носія мови та його історії. Слушною вважаємо думку О. Тараненка, який наполягає, що «маятник у загальнонаціональному виборі найближчої перспективи для української мови вже хитнувся в бік її подальшої «українізації» [12, с. 160]. У зв'язку з чим викладач-мовник, укладаючи систему вправ і завдань до занять із лексикології, не може проігнорувати тенденції перегляду нормативних засад української літературної мови, які презентують такі лексеми, як *барабанник, виставковий, водогін, щитоподібний, багатокутник, уточнювальний, жарознижувальний, виконувач, мітингувальник, навколишній, чинний, вочевидь, вкотре, цьогоріч, власноруч, засадничий, знаний, позаяк* та ін.

Оскільки лексема під час комунікативного акту реалізується в конкретному лексико-семантичному варіанті – семемі, то під час вивчення «Лексикології» майбутні філологи формують лексико-семантичну компетенцію – «уміння відбирати лексичні засоби з метою вільного, усвідомленого та комунікативно доречного оперування ними залежно від мети та ситуації мовлення» [7, с. 65].

Упродовж кількох семестрів майбутні філологи опановують розділ «Грамматика», зміст якого спрямований не лише на засвоєння теоретичних знань та граматичних понять, а й на розвиток усного і писемного мовлення, підвищення мовленнєвої культури особистості. І у цьому контексті важливим є вивчення синтаксису як вершини мовної ієрархії. У сучасній синтаксичній науці речення інтерпретують як багатоаспектну

одиницю, що, крім формальної будови, має певну семантичну структуру й комунікативну організацію (праці І. Вихованця, А. Загнітка, К. Городенської, К. Шульжука та ін.). Це означає, що формально-синтаксична організація речення співвідноситься з відповідним формальним реченнєвим зв'язком та реченнєвою моделлю, семантичне наповнення якої модифікується залежно від комунікативних потреб у конкретній мовленнєвій ситуації.

Схарактеризувати функційні стилі сучасної української літературної мови та сформулювати вміння доцільно використовувати її стилістичні засоби різних мовних рівнів у власному мовленні покликана ще одна дисципліна лінгвістичного циклу – «Стилістика», на практичних заняттях з якої майбутні філологи не лише засвоюють основні оперативні одиниці стилістики як науки, а й орієнтовані на глибоке осмислення змістової структури текстів, які дозволяють поглиблювати знання про український фольклор, виховувати повагу до рідної мови, доречно послуговуватись її виражальними засобами, розширювати знання про український мовленнєвий етикет та ін.

Аналіз змісту традиційних академічних дисциплін лінгвістичного циклу переконливо доводить, що майбутній фахівець-філолог отримує базові знання про одиниці усіх мовних рівнів, проте актуальною залишається інформація про їх функції та прагматичний потенціал у конкретних актах комунікації. Як слушно зауважує Н. Формановська, у процесі спілкування за допомогою мови на перший план висуваються суб'єкти мовленнєвих дій, які визначають та окреслюють певний прагматичний комунікативний простір – ту зону, де мова фіксує різноманітне ставлення мовців до дійсності, адресат же сприймає і витлумачує закодовані у мовленні адресанта смисли [13].

Вивчення мови «не «самої в собі й для себе», а як засобу, що використовує людина у своїй діяльності» [9, с. 29], пов'язують із лінгвістичною прагматикою, яка досліджує «використання й функціонування мовних знаків у процесі комунікації у взаємозв'язку з інтерактивністю його суб'єктів (мовця й адресата),

їхніми особливостями й самою ситуацією спілкування» [10, с. 287]. Вивчення мови на комунікативно-прагматичних засадах поставило в центр дослідницької уваги ситуацію спілкування, компонентами якої є мовці з їхніми соціальними, комунікативними та психологічними ролями, що зумовлюють вибір мовних одиниць відповідно до їх прагматичного потенціалу з метою передачі комунікативно значущих смислів. Схематично структуру комунікативної ситуації влучно, на нашу думку, презентував І. Сусов: «Я – повідомляю – тобі – у цьому місці – у цей час – через посередництво цього висловлювання – про цей предмет – через такий-то мотив або причину – з такою-то метою або наміром – за наявності таких-то передумов – у такий-то спосіб» [11, с. 9].

Зауважимо, що у матеріальній структурі висловлювання не всі елементи є необхідними для вираження певного змісту, його імпліцитний зміст може презентувати й семантика мовчання як ефективна стратегія, зумовлена інтенцією адресанта. Такі аспекти мови і мовлення залишаються поза увагою традиційного курсу «Сучасна українська літературна мова». То чи спроможний цей провідний у системі підготовки філологів курс самостійно сформулювати таку мовну особистість, яка б могла не просто відчувати себе учасником акту комунікації, а досягати певної прагматичної мети, обирати ефективні комунікативні стратегії і тактики відповідно до умов спілкування? Питання риторичне, адже йдеться про формування в майбутніх філологів таких комунікативно-прагматичних умінь і навичок, як-от: уміння оцінити комунікативну ситуацію та особистість адресата, визначити намір мовця та обрані ним стратегії й тактики для досягнення комунікативного успіху, аналізувати мовленнєву поведінку комунікантів, з'ясовувати комунікативні прагматичні смисли (й імпліцитні зокрема) у відповідному тексті (дискурсі), ефективно використовувати прагматичний потенціал не лише мовних одиниць різних рівнів, а й пауз, тону, темпу та ін. Інакше кажучи, вивчення мови на комунікативно-прагматичних засадах дозволяє носієві мови «не просто оволодіти мовою як системою когнітивних

смислів, а вміти розпізнавати ефективність їх уживання у мовленні інформатора й самому оперувати ними у процесі спілкування» [3, с. 16].

У контексті порушеної проблеми слухними видаються міркування Ф. Бацевича про те, що на кожному етапі розвитку науки про мову «необхідно проводити «ревізію», «інвентаризацію», «переоблік» її окремих напрямів, підходів, категорій, одиниць, методів і методик тощо з позицій її цілісності й відповідності сучасним провідним науковим парадигмам» [1, с. 30]. На необхідності трансформації та реформатуванні вже наявних лінгвістичних розділів наполягає й С. Денисова [2]. Відповідно трансформації потребує й зміст підручників, навчальних посібників та збірників вправ і завдань з української мови для здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей ЗВО. У цьому плані нам імponує думка Н. Формановської, яка вважає, що у практиці створення підручників з мови має стати звичайним підхід, що визначає, з одного боку, використання стійких стереотипів спілкування, а з іншого – вільний розвиток дискурсу. Оптимальним дослідниця вважає підручник, що складається з двох частин – наративної, яка розповідає про конкретний фрагмент дійсності й дозволяє учневі/студентові отримувати знання (реалізувати когнітивну функцію мови), та комунікативної, що уможлиблює адекватне спілкування у конкретній ситуації (реалізувати комунікативну функцію мови) [13, с. 43].

Суттєво доповнити необхідною інформацією сучасні підручники з української мови спроможна прагмалінгвістика, у фокус уваги якої потрапляють можливості вибору однієї мовної одиниці із ряду можливих. Найбільшою сферою локалізації проблематики прагмалінгвістики у системному курсі сучасної української літературної мови вважаємо розділи «Лексикологія», «Синтаксис» та «Стилістика», адже за умови однакового ставлення до об'єкта (семантика) і однакової сполучуваності (синтактика) мовні знаки можуть різнитися винятково своїм прагматичним потенціалом. Так, під час вивчення синтаксису майбутнім філологам необхідно пропонувати вправи і завдан-

ня, що передбачають не лише синтаксичний аналіз (або його фрагменти) конкретного речення із виявленням моно-/полі-предикативності, одно-/двоскладності, повноти/неповноти, головних і другорядних членів, морфологічних способів їх вираження, виокремлення предиката та його валентної рамки, а й дозволяють аналізувати речення як синтаксичну основу висловлювання, породженого компонентами певної комунікативної ситуації (урахування соціальних та психологічних ролей адресанта й адресата, їхніх інтенцій, оцінок, емоцій, ставлення до змісту повідомлення, а також цілей, місця, часу та вибору оптимальних засобів спілкування). Подібні вправи мають дати уявлення про такі суттєві ознаки висловлювання, як предикація, референція, актуалізація, й продемонструвати, що кожне речення як синтаксична одиниця потенційно багатозначне щодо можливого актуального членування, що саме у висловлюванні реалізуються комунікативні наміри (інтенції) мовця.

Вихід за межі власне синтаксису і семантики на комунікативний рівень дозволяє якнайповніше розкрити й природу тексту, адже саме цей рівень перетворює його на таке динамічне утворення, як дискурс, що спрямовує увагу філолога на процеси сприйняття, розуміння й інтерпретації тексту/дискурсу (вихід на лінгвістичний аналіз текстів різних стилів).

Заклад вищої освіти повинен дати майбутньому філологу не просто знання про мовні одиниці різних рівнів, а й сформувати в нього дискурсивну компетенцію – «здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної та граматичної організації на макро- і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів» [8, с. 256].

Як бачимо, широка смислова валентність мовного знака уможливорює його наповнення різним змістом у процесі комунікації, що й нерідко стає причиною його неоднозначної інтерпретації. Проте у збірниках вправ, на жаль, не натрапили на

формулювання таких завдань, як-от: «Визначте сферу спілкування, соціальні параметри адресанта і адресата, їхні мотиви і цілі у запропонованій комунікативній ситуації, а також її темпоральні та локальні компоненти»; «Прокоментуйте текст виступу щодо реалізації в ньому принципів кооперації Г. Грайса. Які з постулатів, на вашу думку, порушені? Які наслідки виявлених порушень?»; «Проілюструйте доречне використання максимум такту, великодушності, схвалення, скромності, згоди, симпатії Дж. Ліча. Чи завжди дотримання інтересів інших, схвалення дій співрозмовника та збільшення його вигоди доречне у спілкуванні? Чи пов'язане уміння йти на компроміс, досягати консенсусу з максимом згоди Дж. Ліча? Аргументуйте свою позицію»; «Як відомо, бути ввічливим – це надавати партнерові ту соціальну роль, на яку він претендує. Ввічливість – це ще й соціально-культурний компонент спілкування, естетична та прагматична категорія, а також дієвий мовний/мовленнєвий механізм діалогічної взаємодії. Продемонструйте ці положення на конкретних прикладах (власних або дібраних із текстів художньої літератури). Зверніть увагу на доцільність використання ти-/Ви-форм спілкування»; «Одним із видів схвалення у вигляді люб'язності, приємних слів є комплімент. Наведіть приклади компліментів, які піднімають настрій партнерові, створюючи сприятливий мікроклімат у процесі спілкування, та компліментів, що руйнують його і навіть можуть призвести до конфлікту»; «Заповніть невербалізовані фрагменти комунікативної ситуації у вигляді передтекстових пресупозицій та затекстових імплікацій»; «Наведіть приклади національно специфічних стереотипів у процесі спілкування, схарактеризувавши їх прагматичний потенціал»; «Наведіть приклади з текстів художньої літератури, які ілюструють заміщення неприйнятних номінацій евфемізмами. З'ясуйте причини і наслідки їх використання»; «Визначте, спираючись на аналіз звертань, статус і роль комунікантів, характер їхніх взаємин. Чи дозволяють вони адресантові реалізувати його комунікативну інтенцію?»; «Простежте взаємозв'язок між лінгвістичними й екстралінгвістичними компонентами в

дискурсі»; «*Перебудуйте дискурс відповідно до комунікативної ситуації*» та ін.

Переконані, що подібні комунікативно-ситуативні завдання дають можливість задіяти суб'єкта навчання в конкретну ситуацію спілкування, навчити його взаємодіяти зі співрозмовником, послуговуватись ефективними засобами впливу на нього. Однак важливо й інше – викладач повинен уміти чітко сформулювати умову завдання: час, місце комунікації, якнайповніша характеристика адресата та адресанта, намір, очікуваний результат. Усе це відкриває можливості для вивчення мови на комунікативно-прагматичних засадах, а мовної особистості – у контексті проблемного поля не лише прагмалінгвістики, а й психолінгвістики, соціолінгвістики, еколінгвістики, лінгвістичної конфліктології та інших комунікативно орієнтованих лінгвістичних студій.

Беручи до уваги вищевикладене, вважаємо за доцільне виокремити дидактичну функцію й еколінгвістики, проблематика якої зорієнтована на формування в майбутніх філологів уміння породжувати «емотивно коректні тексти та здатність адекватно сприймати особистісні, емоційні доміанти чужих текстів як відображення інших концептосфер та інших культур» [6, с. 25]. Н. Колосова запропонувала своєрідну формулу екологічності – «щира доброзичливість в етичній вербальній упаковці» [6, с. 25].

Вищевикладене переконує, що в освітньо-професійних програмах підготовки філологів обов'язковим має стати комунікативно орієнтований блок дисциплін, який уможливить актуалізацію комунікативно-прагматичної основи навчання української мови, а також сприятиме виробленню в майбутніх філологів стратегій раціональної й гармонійної мовленнєвої поведінки.

Висновки. Послідовне утвердження ідей антропоцентризму в науці та комунікативно-дискурсна лінгвістична парадигма зумовили потребу вивчення складників комунікативної ситуації, що визначають умови адекватного добору й використання одиниць і категорій мови з метою досягнення найефек-

тивнішого впливу на партнера по комунікації. Такий підхід до вивчення мовних явищ актуалізував міждисциплінарні дослідження, з-поміж яких вирізняється прагмалінгвістика, що не виключає провідних постулатів і концепцій традиційної лексикології, синтаксису, стилістики, проте уможливорює формування дискурсної компетентності здобувачів вищої освіти на комунікативно-прагматичних засадах, збагачуючи їхнє уявлення про сутність та функції мовних одиниць.

Негативний інформаційний вплив глобального комунікативного простору на людину й інтенсифікація мовної агресії зумовили потребу відновлення екологічного балансу у сфері мовленнєвої комунікації, тому перспективу подальших наукових пошуків доречно пов'язати з проблематикою психолінгвістики, соціолінгвістики, еколінгвістики, лінгвістичної конфліктології, що уможливають вихід на мовленнєву толерантність як основу гармонійної життєдіяльності мовної особистості.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Лінгвістична прагматика: спроба обґрунтування проблемного поля та дослідницької одиниці. *Мовознавство*. 2009. № 1. С. 29–37.
2. Денисова С. П. Нові об'єкти лінгвістики: міф чи реальність? *Актуальні проблеми іноземної філології: лінгвістика та літературознавство* : міжвуз. зб. наук. ст. Бердянськ : БДПУ, 2012. Вип. VII. С. 6–14.
3. Дружененко Р. Перспективи актуалізації комунікативно-прагматичної основи навчання української мови. *Українська мова і література в школах України*. Київ : Педагогічна преса, 2014. № 1 (130). С. 15–18.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Наука, 1987. 216 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 480 с.
6. Колосова Н. Г. Экологическая функция эмоций. *Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания»*. № 1(35). Февраль. 2015. С. 22–28. URL: www.grani.vspu.ru

7. Корчова О. Формування лексико-семантичної компетенції майбутнього вчителя-словесника на засадах комунікативно-діяльнісного підходу. *Українська мова та література в школі*. 2013. № 5. С. 64–67.

8. Кучерява О. Система роботи з формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 254–261.

9. Маслова А. Ю. Введение в прагмалингвистику : учебн. пособ. Москва : Флинта-Наука, 2008. 152 с.

10. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підруч. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.

11. Сусов И. П. Прагматическая структура высказывания. *Языковое общение и его: единицы*. Калинин : Изд-во КГУ, 1986. С. 7–11.

12. Тараненко О. О. Сучасні тенденції до перегляду нормативних засад української літературної мови і явище пуризму. *Мовознавство*. 2008. № 2–3. С. 159–189.

13. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический поход. Москва : Русский язык, 2002. 216 с.

Рабчук І. Ю.,

викладачка кафедри української мови і літератури,
Національний університет «Острозька академія»

АКСІОЛОГІЧНА ФУНКЦІЯ АПОЗИТИВНОЇ СИНТАКСЕМИ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Використання апозитивної синтаксеми (апозитивеми) в художньому тексті привертає увагу мовознавців, адже її стилістичний потенціал варіюється від номінативної, уточнювальної, пояснювальної, характеризувальної функцій до художньо-образної й аксіологічної.

У центрі уваги сучасних українських лінгвостилістичних досліджень перебуває тропеїчний потенціал апозитивної синтаксеми в поетичних (І. Данилюк, Л. Костич, Л. Підкаміна, Н. Слобода, В. Філінюк та ін.) та прозових (О. Марчук та ін.) текстах.

Натрапляємо на окремі зауваги науковців щодо аксіологічної функції апозитивеми в художньому стилі мовлення. Зокрема, на думку О. Остроушко [3] та Л. Приблуди [4], аксіологічне значення апозитивної синтаксеми виражає оцінне ставлення до денотата за принципом «позитивне–негативне», «добре–погане». О. Остроушко зазначає, що апозитивема здатна надавати мовленню колориту ліричності, інтимізації. А також бути носієм саркастичного чи іронічного значення [3, с. 393–394]. Останнє міркування також знайшло відображення в статті Г. Козачук [1, с. 101–102].

Мета нашого повідомлення – з'ясувати особливості реалізації аксіологічної функції апозитивеми в невідокремленій та відокремленій позиціях як у поетичних, так і в прозових текстах художнього стилю.

Як слушно зауважує О. Кульбабська, апозитивна синтаксема характеризує означуване слово через змінну ознаку, ви-

бір якої цілком залежить від сприйняття мовця, його оцінки об'єкта дійсності [2, с. 362]. Тобто апозитивема творить образ, закладений в означуваному слові, індивідуалізує його, наповнюючи конотативними значеннями. За нашими спостереженнями, у художніх текстах вона (як у невідокремленій, так й у відокремленій позиціях) стає виразником позитивної чи негативної оцінки персонажів, предметів, явищ, подій, тобто виконує аксіологічну функцію.

Позитивних конотацій набуває апозитивна синтаксема, що характеризує особливості вдачі, поведінки, вчинків позитивного персонажа / ліричного героя; розкриває ніжність, близькість стосунків персонажів, прихильне ставлення одне до одного тощо. Серед спектру позитивних значень виокремлюємо:

– власне позитивне (*Він, цей добрий дядечко, навіть заніс нам у клуню старого кожуха, «щоб мама з дитятком не змерзли»...* (В. Шкляр));

– пафосно-позитивне (*...ти ніколи не лишалася тою самбю / ти завжди розпадалася на фрагменти / ти могла бути жінкою з косою / а могла бути жінкою-монументом...* (Ю. Іздрик));

– співчутливе (*А що би ви хотіли, коли вона така слабонька, си-и-и-ирота-небога?* (М. Матіос));

– позитивно-іронічне (*Не у тебе питаюся, милий, – у долі: чого ти хочеш? / І пощо мене й далі обманками вперто морочеш...* (О. Забужко)).

Позитивна семантика апозитивем реалізована завдяки використанню в їхньому складі лексем із яскраво позитивним значенням (напр.: *добрий, приємний, славний, чистий, рідний, коханий, ангел, голубка, веснянка* тощо); присвійних займенників *мій, моя, моє, мої*; слів зі зменшено-пестливими суфіксами *-ечк-, -еньк-, -инк-, -чик-, -ятк-, -ик-* і т. ін. (напр.: *дядечко, дорозенькі, дівчинко, горобчику, малятко, братику* тощо).

У текстах художнього стилю апозитивна синтаксема може містити й негативну оцінку, зокрема йдеться про зображення іронічного, саркастичного, цинічного, зневажливого, викривального ставлення персонажа / ліричного героя до певних

осіб, їхньої поведінки, морально-етичних принципів, переконань, учинків / бездіяльності; до предметів, явищ, історичних, суспільно-політичних, культурних реалій тощо. Відповідно, визначаємо такі відтінки значень негативної оцінки:

– іронічне (**Комедіантко, акторко, фіглярко! / Маріонетко, напудрена лялько!..** / В горлі образа каменем стала – / Як ти мене допекла і дістала... (Ю. Андрухович));

– саркастичне (Ви, **байстрюки катів осатанілих**, / Не забувайте, **виродки**, ніде: / Народ мій є! В його волячих жилах / Козацька кров клекоче і гуде! (В. Симоненко));

– цинічне (Я схилився б низько, шептав би п'яно, / цілував би слід кроку твого, **Варваро**, / край мережива твого, **дурна міщанко**, / **посмітюхо з Ринку, глуха почваро!** (Ю. Андрухович));

– зневажливе (Коли по той бік ріки панували поляки, бували часи, що на шварцівників-**гешефтарів** вони дивилися дещо крізь пальці (М. Матіос));

– викривальне («Гріх тобі, **старий гріховоднику**, ой, гріх», – сказав собі Яків (В. Лис)).

Негативне оцінне забарвлення зчитуємо через функціонування в складі апозитивних синтаксем лексем із негативною семантикою (напр.: *кат, безбожник, осатанілий* тощо); лайливих слів (напр.: *анцихрист, бестія, шельма, виродок, свиня, стерво, чортів син* тощо); лексем із суфіксами згрубілости, зневажливості-яр-, -юк-, -л-, -ан- і под. (напр.: *котяра, падлюка, мужлан* тощо). Подекуди натрапляємо на передачу ортоепійних особливостей російської мови засобами української графіки, напр.: *...а 2 лютого відбулося закрите судове засідання Надзвичайної сесії, на якому головував «смоленській рубахапарень» Васілій Іванов* (В. Шкляр). Із ширшого контексту читачеві стає зрозуміло, що такий прийом теж допомагає створити негативний образ персонажа.

Отож, у поетичних та прозових текстах художнього стилю апозитивна синтаксема в невідокремленій та відокремленій позиціях стає виразником додаткових до виражених означу-

ваним словом значень – оцінних, емоційних, – що варіюються в межах дихотомії «позитивне–негативне».

Література:

1. Козачук Г. О. Апозитиви та сполучення слів апозитивного типу в «Кобзарі» Тараса Шевченка. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови*. Київ, 2014. Вип. 11. С. 99–103.

2. Кульбабська О. В. Вторинна предикація у простому реченні : монографія. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2011. 672 с.

3. Остроушко О. Функції прикладкових конструкцій у поетичному тексті (на матеріалі творів Л. Костенко, І. Драча). *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства*. Ужгород, 2011. Вип. 16. С. 393–395.

4. Приблуда Л. М. Особливості функціонування прикладкової метафори в мовотворчості прозаїків ХХІ століття. *Сучасні філологічні дослідження : комунікативно-культурний аспект. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ужгород, 15–16 червня 2018 року)*. Херсон : Вид-во «Молодий вчений», 2018. С. 23–26.

ПІСЛЯСЛОВО

Життя Івана Миколайовича Хом'яка – це унікальний шлях унікальної Людини. Мудрість, із якою Він вирішує будь-яку справу, водночас викликає подив, захоплення, трепет у душі, бо розумієш, що Бог дав тобі нагоду щоденно спілкуватися зі справжнім Учителем, переймати Його досвід, продовжувати Його педагогічну справу, зростати професійно й особистісно.

Познайомившись уперше з Іваном Миколайовичем у студентській аудиторії Національного університету «Острозька академія», ми не могли передбачити, що доля вже окреслила в наших життєписах роки аспірантури під сумлінним, вимогливим, ретельним, але по-батьківськи теплим керівництвом одного з провідних лінгводидактів України, невтомного науковця й популяризатора культури української мови і мовлення, дослідника, який дасть змогу стати частинками наукового світу і познайомитися з провідними науковцями сучасності.

Іван Миколайович неймовірно легко та гармонійно поєднує в собі іпостасі Педагога, Науковця, Колеги, Батька, Чоловіка, Дідуся, адже щедро ділиться своєю позитивною енергією і життєвою мудрістю з тими, хто готовий прийняти такі подарунки. Усе своє життя ювіляр із запалом бере участь у наукових обговореннях, ініціює проведення виховних заходів, підтримує студентські ініціативи і щоденно дбає про належне функціонування української мови в нашій державі.

Цього травневого дня ми вінуємо нашого наукового керівника, учителя, наставника, порадника, доктора педагогічних наук, професора, академіка АНВШ України, заслуженого працівника освіти України І. М. Хом'яка.

Щиро вітаємо Вас, Іване Миколайовичу! З роси і води!

Радіємо, що мали змогу бути причетними до створення цієї колективної монографії, співавтори якої, Ваші найкращі дру-

зі, колеги й аспіранти, сказали добре сердечне й наукове слово, надсилаючи вітальний адрес і висвітлюючи результати розвідок у царині філологічної освіти сьогодні.

*Із найщирішими побажаннями
добра, миру, радості, спокою в душі
й достатку в домі
в ювілейний день народження –
Ваші острозькі вихованки й аспірантки
Зоя Столяр і Христина Карповець*



Наукове видання

Мовна особистість в освітньому просторі

Монографія

За загальною редакцією

Ігоря Пасічника

Редакційна колегія:

Олександра Вісич, Христина Карповець, Зоя Столяр

Комп'ютерна верстка *Наталії Крушинської*

Художнє оформлення обкладинки *Юрія Олексійчука*

Формат 42х30/4. Ум. друк. арк. 15,7. Зам. № 31–21.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «Cambria».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Виготовлено ФОП Свинарчук М. В.,
Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: 35800@ukr.net.