

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Кафедра української мови і літератури

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС
НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН
У ВИЩИХ ТА СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (МОВА)

Для напряму/спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література),

Автор:

доцент кафедри української мови

і літератури Рускуліс Л.В.

Затверджено на засіданні кафедри від «27» серпня 2019 р.

Миколаїв – 2019

ЛЕКЦІЙНИЙ КУРС

ЛЕКЦІЯ 1

Тема: Методика навчання фахових дисциплін у вищих та спеціальних навчальних закладах (мова) як навчальна дисципліна

План

1. Лінгвофілософські основи підготовки студента-словесника.
2. Українська мова як мова навчання та дисципліна і вищих та спеціальних навчальних закладах.
3. Цикл лінгвістичних дисциплін (професійно зорієнтованих та за вибором ЗВО/студента).
4. Професійна українськомовна компетентність як результат фахової підготовки студентів філологічних факультетів у системі вищої освіти.
5. Формування мовної особистості сучасного студента.

Література

1. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень: підручник. К.: ВЦ «Академія», 2008. 240 с. (Альма-матер).
2. Бацевич Ф. С. Філософсько-методологічні засади сучасної лінгвістики: спроба обґрунтування. *Мовознавство*. 2006. № 6. С. 33–40.
3. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С.26–31.
4. Герд А. С. Введение в этнолингвистику: курс лекций и хрестоматия. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. 488 с.
5. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / пер. с нем. яз., сост., общ. ред. и вступ. статьи А. В. Гулыги, Г. В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1985. 451 с.
6. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. / общ. ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. 400 с. URL: <http://www.rulit.me/books/izbrannye-trudy-po-yazykoznaniiyu-read-213842-1.html> (дата звернення: 22.06.2018).
7. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества. *Избранные труды по языкознанию* / общ. ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева; [пер. с нем.]. М.: Прогресс, 2000. С. 37–298.
8. Гумбольдт В. фон. Характер языка и характер народа / [пер. О. А. Гулыги]. *Язык и философия культуры* / сост., общ. ред. и вступ. ст. А. В. Гулыги, Г. В. Рамишвили; [пер. с нем.]. М.: Прогресс, 1985. С. 370–381. (Языковеды мира).
9. Дика Н. М. Формування мовної особистості учня загальноосвітнього навчального закладу в умовах реалізації концепції нової української школи. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2017. № 11 (51), листопад. С. 294–297.
10. Єрмоленко С. Я. Мовно-естетичні знаки української культури: монографія. К.: Інститут української мови НАН України, 2009. 352 с.
11. Жаборюк О. А. До питання про філософські аспекти мовознавства. *Мовознавство*. 2006. № 1. С. 39–43.
12. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник. К.: Довіра, 2006. 703 с.
13. Жайворонок В. В. Національна мова та ідіолект. *Мовознавство*. 1998. № 6. С. 27–35.
14. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: Нариси: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Довіра, 2007. 262 с.
15. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
16. Заїченко Г. Філософія мови та мова філософії: стаття перша. *Філософська і соціологічна думка: Український науково-теоретичний часопис*. К.: Київський університет ім. Тараса Шевченка, 1996. №5-6. С. 16–35.
17. Зеленько А. С. Загальне мовознавство: навч. посіб. 2-ге вид., стер. К.: Знання, 2011. 380 с.

18. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
19. Зиндер Л. Р. Общая фонетика: учебн. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая шк., 1979. 312 с.
20. Зязюн І. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf> (дата звернення 22.06.2018).
21. Кириченко Г. С., Кириченко С. В., Супрун А. П. Нариси загального мовознавства: навч. посіб. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл.: у 2 ч. К.: Видавничий Дім «Ін-Юре», 2008. Ч II: Основні етапи науки про мову. 2008. 224 с.
22. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 1993. 31 с.
23. Климова К. Проблема формування комунікативної мовної особистості вчителя у контексті нової філософії освіти. *«Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова»*: збірник наукових праць К.: НПУ, 2007. Серія «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики». Випуск 6 (16). С. 25–28.
24. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи; Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
25. Крищук В. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: компетентнісний підхід. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2017/8_2017/15.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
26. Кузнецов В. Г. Ф. де Соссюр и Женевская школа: от «языка» к «речи». *Вопросы языкознания*. 2007. № 6. С. 97–115.
27. Кулик О., Рубан І. Мовна й мовленнєва особистість: проблема дефініцій. *Теоретична і дидактична філологія*. 2014. Вип 17. С. 76–89.
28. Кучеренко І. А., Мамчур Л. І. Українська мова: шляхи розвитку професійної мовнокомунікативної компетентності: навч. посіб. для студ. Умань: Софія, 2010. 139 с.
29. Кучерук О. А. Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2007. Випуск №12. С. 37–41.
30. Левчук-Керечук Н. О. О. Потебня і філософія мови. Значення О. О. Потебні (1835-1891) як предтечі лінгвістичної думки ХХ століття. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10101/Levchuk-kerechuk_O.O.Potebnya_i_filosofiya.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
31. Лисиченко Л. А. Рівні мовної картини світу і їхня взаємодія. *Лінгвістичні дослідження*: зб. наук. праць. Харків, 2005. Вип. 16. С. 80–87.
32. Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога. *1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи*: матеріали Міжнародної наук. конф. К.: Київський університет ім. Б. Грінченка, 2014. С. 65–75.
33. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. 3-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2007. 296 с.
34. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу. *Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів*: збірник наукових праць. Рівне: Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янука, 2006. С. 5–9.
35. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
36. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник для студентів філологічних факультетів України / колектив авторів за ред. М. І. Пентилука. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.
37. Нестеренко Т. А. Наступність у навчанні мовознавчих дисциплін історичного циклу. *Наукові записки ЦДПУ. Серія: Філологічні науки* / ред. кол.: О. А. Семенюк [та ін.]. Кропивницький: Авангард, 2017. Вип. 151. С. 251–258.
38. Никитина Е. С. Семиотика. Курс лекций: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект; Трикта, 2006, 528 с.

39. Нікітіна А. Шляхи формування лінгвокультурознавчої компетентності студентів-філологів. URL: www.journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/(дата звернення: 22.06.2018).
40. Овсієнко Л. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 46–48.
41. Овсієнко Л. М. Проблеми реалізації компетентнісного навчання в процесі підготовки майбутніх учителів-словесників. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2011. Випуск 61. С. 281–286.
42. Остапенко Н. Лінгводидактичні компетентності як основа професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів-філологів. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 4. С. 44–48.
43. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ: монографія. Черкаси: вид. Чабаненко Ю. 2008. 330 с.
44. П'ятакова Г. Формування професійної компетентності магістра-філолога в умовах освітніх змін. *Вісник Львівського університету. Сер.: Педагогічна*. 2009. Вип. 25, Ч. 3. С. 151–160.
45. Пентиліук М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 2. С. 3–5.
46. Пентиліук М. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 2. С. 290–297.
47. Пентиліук М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–9.
48. Радченко О. А. Лингвофилософские опыты В. Фон Гумбольдта и постгумбольдтианство. *Вопросы языкознания*. 2001. № 3. С. 96–124.
49. Рамишвили Г. В. От сравнительной антропологии к сравнительной лингвистике. *Гумбольдт В. Язык и философия культуры*. М.: Прогресс, 1985. С. 309–317.
50. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х.: Вид. група «Основа», 2008. 112 с.
51. Рускуліс Л. В. Мовна картина світу: лінгвістичний і лінгводидактичний аспект. «Українознавчий вимір у сучасній науці: гуманітарний аспект»: матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф. Миколаїв: МНАУ, 2018. С. 19–22. URL: <https://www.mnau.edu.ua/abstracts/abstracts2018-04-13.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
52. Рускуліс Л. В. Філософські й лінгвофілософські основи формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В. М.]*. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч. 2. С. 359–365.
53. Рускуліс Л. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості майбутнього вчителя української мови. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: Серія: Педагогіка і психологія: зб. статей*. Ялта: РВВ КГУ, 2012. Вип. 36. Ч. 1. С. 10–17.
54. Рускуліс Л. Лінгвофілософські погляди Вільгельма фон Гумбольдта у системі теоретико-методичної підготовки вчителя української мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.)*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 20 (30). Спец. вип. Актуалітети філологічної освіти та науки. С. 184–188.
55. Рускуліс Л. Професійна компетентність майбутнього вчителя української мови як лінгводидактична проблема. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського»: зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. Вип. 1.42 (95). С. 222–226.
56. Рускуліс Л. Професійна компетентність майбутнього вчителя української мови. «Проектування і розвиток професійно успішної особистості в освітньо-виховному середовищі університету»: зб. тез за матер. міжн. наук.-практ. конф. 4-5 жовтня 2013 р. Миколаїв: МНУ, 2013. Миколаїв, 2013. С. 228–229.
57. Рускуліс Л. Теоретичні основи дослідження дефініції «лексико-семантичне поле» в методичній системі формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови *Образне слово Луганицини: матеріали XVII Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка (20 квітня 2018 р.,*

м. Старобільськ) до 80-річчя Луганської області / за заг. ред. проф. А. В. Нікітіної; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Вип. 17. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018, С. 192–194.

58. Рускуліс Л. В., Мікрюкова К. О. Етнолінгвістика: навч.-метод. реком. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. 64 с.

59. Рускуліс Л., Лукьяненко Д. Державомовна компетентність сучасного освітянина: теоретико-практичний аспект. *Вісник Глухівського національного університету імені Олександра Довженка. Наукове видання. Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2018. Вип. 2 (37), Ч. 1. С. 188–195.

60. Селіванова О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К., 2010. 844 с.

61. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К., 2008. 712 с.

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

63. Симоненко Т. Стимулювання студентів до українськомовної стійкості. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 1. С. 46–47.

64. Сковорода Г. Діалог. Ім'я ему – потоп зміїн. Повне зібрання творів: У 2-х т. К., 1973. Т. 2. С. 135-171. URL: <http://litopys.org.ua/skovoroda/skov207.htm> (дата звернення: 22.06.2018).

65. Струганець Л. Поняття «мовна особистість» в україністиці. URL: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/110242/22-Struhanets.Pdf?sequence=1> (дата звернення: 22.06.2018).

66. Трифонова О. С. Формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку: монографія. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. 467 с.

67. Уорф Б. О двух ошибочных воззрениях на речь и мышление, характеризующих систему естественной логики, и о том, как слова и обычаи влияют на мышление. *Наука и языкознание*. URL: <http://www.kph.npu.edu.ua/!e-book/klasik/data/whorf/02.html> (дата звернення: 22.06.2018).

68. Философские основы зарубежных направлений в языкознании: коллективная монография / ответственный ред. В. З. Панфилов. М.: Наука, 1977. 295 с.

69. Хомський Н. Роздуми про мову / пер. з англ. Львів: Ініціатива, 2000. 352 с.

70. Шелехова Г. Формування мовної особистості як умова мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови. URL: http://dspu.edu.ua/native_word/wp-content/uploads/2016/04/2013-72.pdf (дата звернення: 22.06.2018).

71. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. 1, Л.: Ленинградский университет, 1958. 182 с.

Філософські проблеми мови студіювали мовознавці Ф. Бацевич, А. Герд, О. Жаборюк, О. Радченко, В. Рамішвілі, О. Селіванова та ін., аналізуючи етапи її становлення й розвою, лінгвофілософський і філософський підходи, особливості розвитку в Україні.

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

У праці «Про мову каві на острові Ява» вчений услід за І. Кантом окреслює наявність антиномій (мови й мислення, довільності знака й елементів мови, об'єктивного й суб'єктивного в мові, мови як діяльності й продукту діяльності, мови й мовлення, розуміння й нерозуміння слова), що розкривають протилежні сторони мови як цілісної системи. Лейтмотивом досліджень лінгвіста стає теза, що мова є наче зовнішнім виявом духу народів: мова народу – його дух, і дух народу – його мова, при чому, з одного боку, мова є першоосною, вона самостійна відносно духу, з іншого – вони нерозривні, а їх взаємовплив фундаментальний і злагоджений. У цих співвідношеннях засобом і формою спілкування, на переконання В. фон Гумбольдта, є мова кожного народу, де ми завжди знаходимо сплав докорінно мовного характеру з тим, що засвоєно мовою від характеру нації; на мову постійно впливає думка й неповторне та своєрідне світовідчуття і світосприймання народу, яке виліплює з мови феномен його загальної культури.

Тезу про різноманітність мов як результат різних світобачень В. фон Гумбольдт висловлює у праці «Характер мови і характер народу», з'ясовуючи, що різні мови – це зовсім не різні позначення однієї й тієї самої речі, а різні бачення її, тим самим уводячи поняття «мовна картина світу». У праці «Про різноманітність будови людської мови та її вплив на духовний розвиток людства» учений висловив думку, що різні мови для нації є органами її оригінального мислення й сприйняття, за допомогою мови все, створене народом у минулому, впливає на індивіда, індивідуальність людини.

Спираючись на дослідження В. фон Гумбольдта, теорію МКС вибудовує представник неогумбольдтіанства Л. Вайсгербер. Науковець визначає існування людини, сформулювавши «сутність мови», що представлена у трьох формах: мова як сила духовного формування, мова як сила культурної творчості, мова як сила історичної дійсності. У монографії «Рідна мова і формування духу» вчений наголошує, що мова дозволяє людині об'єднати весь досвід в єдину картину мови й змушує забути її про те, як раніше вона, до того, як вивчила мову, сприймала навколишній світ, сконцентровуючи духовний зміст, багаж знань, що репрезентують конкретну картину світу конкретної мови. Л. Вайсгербер обґрунтовує основні постулати єдності мови й народу, мови й культури. Б. Уорф, представник американського неогумбольдтіанства, вважає, що маємо справу з новим принципом відносності, який твердить, що подібні фізичні явища дають змогу створити подібну картину всесвіту тільки за подібності чи, у крайньому разі, співвідносячи мовні системи. Такі розвідки стають основою для розроблення гіпотези лінгвістичної відносності (гіпотеза Сепіра – Уорфа), що представляє собою «концепцію залежності логічної будови мислення й пізнавальної здатності народу, культури від її мови».

Власну концепцію МКС висуває Г. Сковорода, викладаючи основні положення в праці «Діалог. Назва його – «Потоп зміїний», розтлумачуючи, що світ Біблії – це ідеальне інобуття світів людини (мікрокосмосу) і Всесвіту (макрокосмосу). Він є світом символічним, де зібрано небесні, земні та глибинні створіння для того, щоб стати основою, яка веде нашу думку в поняття вічної природи, прихованої так у тлінній, як рисунок у фарбах.

У сучасній лінгвістиці поняття МКС учені розглядають по-різному: «мозаїкоподібна польова структура взаємопов'язаних мовних одиниць, що відбиває відносно об'єктивний стан речей довкілля і внутрішнього світу людини» (В. Жайворонок); «характер відображення концептуальної картини світу в мові і мовні засоби вираження знань про неї» (Л. Лисиченко). Одиницями репрезентації МКС є лексико-семантичні поля (далі ЛСП –Л. Р.), лексико-асоціативні ряди, символи й концепти.

Вагомою є ідея В. фон Гумбольдта про необхідність відокремлення мови (як ергону) й мовлення (як енергейі), що реконструює рівновагу між мовою й мисленням, які досліджено й у філософії, й у мовознавстві. Запропонована лінгвофілософом концепція існування антиномії мови й мовлення окреслила теоретичне підґрунтя дослідження мови як абстрактної системи, організованої за певними законами живих мов, діалектів, ідіостилю людини, й стала вихідною точкою для наступних дослідників мови.

Власні погляди на складність дихотомії мови й мовлення висловлює Ф. де Соссюр, виокремлюючи антиномії соціального й індивідуального, абстрактного й конкретного, пасивного й активного, психічного і фізичного, віртуального й актуального, потенційного й реалізованого, матерії і форми в мові тощо. Лінгвофілософ акцентує увагу, що мова є особливим утіленням теорії знаків й тісно пов'язана з мовленням, яке є використанням її, результатом окремого акту говоріння. Вона є системою знаків, обов'язкових для її носіїв, соціальною, має психічний характер, не визначена мовленням, тобто індивідуальним використанням цієї системи; репрезентована відповідно до правил передавання й прийому повідомлень за допомогою системи знаків, які носії цієї мови з метою ефективності спілкування повинні засвоїти; подібно до мови існують й інші системи (фольклор, звичаї, ритуали тощо), які можуть вивчатися лінгвістично.

Механізм циклу «мова → мовлення» студіював А. Саше, «мова-продукт → мовлення» сформульовано в теорії актуалізації його учнів Ш. Баллі й С. Карцевського, які розглядали вчення наставника як цілісну систему, вносячи власні ідеї й уточнення. Висунувши примат мовлення над мовою, А. Саше зробив спробу розмежувати синхронію й діахронію мовлення (у Ф. де Соссюра – мова). Про потенційність існування мовної системи й актуалізацію її одиниць у процесі входження в мовлення заявляє Ш. Баллі, наголосивши на існуванні двох категорій (речі та процесу) й окресливши своєрідні актуалізатори – спеціальні мовні засоби (показники часу, способу тощо). Подібні думки висловлює С. Карцевський, висуваючи й розвиваючи в чотирьох семіотичних планах (лексикологічний, синтаксичний, або синтагматичний, морфологічний і фонологічний) теорію мовного знака, який завжди залишається двобічною одиницею.

Ф. де Соссюр порушує ще одну важливу проблему – взаємозв'язок мови й мислення, основою якої стала концепція мови як системи значущостей, й визначає мову як «найважливішу частину мовленнєвої діяльності, як замкнуте ціле, як речовий продукт мовленнєвої здібності». На перший план висувається розуміння мови як системи довільних знаків, які мають значущість, оскільки визначають одне одного; вони немотивовані, тобто характерним для них є «відсутність натурального, обумовленого природою зв'язку між означуваним та означальним», а в результаті виникає система, що чітко вибудовує й довершує членування мисленнєвої матерії.

Свій погляд на сутність і природу мови, зв'язок мислення й мовлення репрезентує Н. Хомський, який на чільне місце виводить розвиток когнітивної діяльності носіїв мови. Учений обґрунтовує, що мова – «продукт людського інтелекту, який щоразу заново створено в кожній особі дією чинників, що перебувають далеко за межами волі або свідомості», а розум – єдине мірило істинності здобуття наукових знань.

Новим кроком у мовознавстві стали дослідження вченого про мовні універсалії: субстанційні, формальні, які генетично закладені в людині й у своїй сукупності створюють основу для вибудовування універсальної граматики, а як результат – «особа знає мову, породжену сконструйованою граматиною». Така концепція Н. Хомського отримала назву «хомскіанська революція», «хомскіанський поворот» і зумовила народження генеративної граматики.

Психологічний підхід до дослідження мови ґрунтовно розвивав О. Потебня, який постійно наголошував на нерозривному зв'язку мови й мислення, створив інноваційну концепцію розвитку думки, базисом для якої став принцип внутрішнього її зв'язку з історією мови як органу народної творчості, довівши, що вроджених категорій часу, простору, причини й інших у людей немає, що вони народжуються лише зі здібністю чуттєвого сприйняття й оформлюються у процесі оволодіння словом. Як уважає О. Потебня, розвиток мови проходить винятково в суспільстві, з одного боку, тому, що людина – частина цілого, де є порозуміння, а з іншого – особистість лише на собі подібних здатна перевірити розуміння значення власних слів. Такий процес посилює протилежність суб'єктивного й об'єктивного, і спрямовує до того, що слово перестає належати винятково одній особі й веде до розширення суб'єкта. Особливого значення дослідник надає слову, за допомогою якого може бути здійснено процес мислення; все приведено до певної системи, що є необхідним у наукових знаннях; сформульовано поняття.

Компетентність учителів української мови – це індивідуальний результат рівня засвоєння інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін, набуті знання й педагогічний досвід, а також здатність використовувати їх у подальшій професійній діяльності; а *компетенції* – це вимоги до знань й умінь. Отже, компетентний учитель – це особистість, яка має достатній обсяг знань із мовознавчих дисциплін, уміє практично застосувати їх й при цьому відзначається неординарністю, креативністю, готова підвищувати свій фаховий рівень, знаходиться в постійному науковому пошуку.

Як педагогічне явище, компетентність, на думку І. Родигіної, має чітку будову, що охоплює: внутрішню структуру; взаємопов'язаність компонентів компетентності; переведення компетентнісних ідей у практичну площину. Така структура передбачає задоволення освітніх потреб студента, створення умов для отримання якісних знань і визначає чільну ідею формування грамотного фахівця.

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

Звертаємося до класифікації Н. Волкової, яка виокремлює три групи ключових компетентностей: *автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; функціонування в соціально гетерогенних групах*. Сукупність ключових компетентностей є фундаментом загальної компетентності людини, яка, здобуваючи відповідні знання, досягає власного професійного акме.

Аналізуючи сутність загальнопредметних компетентностей, Л. Овсієнко розширює розуміння їх й уводить поняття *«загальногалузеві компетентності»*, виділяючи в їхній системі як складник *предметні компетентності*. Заслуговують на увагу міркування Н. Волкової, яка в системі предметних компетентностей окреслює *спеціальнопредметні*. Нам імponує думка Н. Голуб про важливість урахування в закладах вищої освіти (далі ЗВО – Л. Р.) *професійних, загальнопрофесійних і спеціальних* компетентностей.

Професійна компетентність – це взаємозумовлені професійні якості особистості, в основі яких – набуті знання, вміння й навички, отриманий досвід. Вона, за словами І. Зязюна, *«відбиває готовність і здібність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно із прийнятими у суспільстві на цей час нормативами і стандартами»*.

До професійних компетентностей І. Зимня уналежнює: а) пізнавальну діяльність; б) діяльність; в) інформаційні технології. Убачаємо за необхідне звернутися до класифікації О. Малихіна, що охоплює такі види професійної компетентності: психолого-педагогічну; фахово-предметну; методологічну; методичну; самоосвітню. Заслуговує на увагу дослідження Л. Лузан, яка пропонує освітньо-кваліфікаційну характеристику професійної компетентності вчителів мовознавчих дисциплін, що передбачає: нормативно-правову компетентність; методологічну компетентність; інформаційну компетентність; комунікативну компетентність; психолого-педагогічну компетентність; дослідницьку й аналітичну компетентності.

Учені обґрунтували *теоретико-методологічні засади МО*, схарактеризували аспекти формування й розвитку її. Поняття МО увійшло в наукові парадигми не тільки мовознавства, а й філософії, психології, педагогіки, соціології, культурології тощо, наголошуючи тим самим на неповторності й винятковості людини, розвиток якої стає неможливим поза мовою.

Поняття МО обґрунтовує Ю. Караулов, з'ясовуючи, що це ідея, яка демонструє досвід її аналізу й опису, пронизуючи всі аспекти вивчення мови, ламаючи межі між науками, що вивчають людину, яку поза мовою не можна осягнути. У лінгводидактиці М. Пентилюк під МО розуміє «високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички».

Основою пропонованого тлумачення є погляди науковців на сутність феномена МО й компоненти МО, окреслені В. Масловою: 1) *ціннісний*; 2) *культурологічний*; 3) *особистісний*. В основі визначених компонентів – національний складник кожного мовця, його знання світу й світосприйняття за допомогою символів, концептів, що складають МКС особистості, її власне ставлення до мови народу, частиною якого вона себе уособлює, міжкультурні знання, уміння й навички, накопичені у звичаях, традиціях, віруваннях народу.

У проекції національно-культурної специфіки, з урахуванням етнолінгвістичних, етнопедагогічних й етнопсихологічних чинників, у лінгводидактиці виокреслено поняття «національно-мовна особистість» (далі НМО – *Л. Р.*) як носій національного способу мислення, національної свідомості та самосвідомості, національного характеру й менталітету, національно-культурної мотивації, оскільки МО «існує в культурі, відображеній у мові, формах суспільної свідомості, поведінкових стереотипах і нормах, предметах матеріальної культури».

На формування НМО великий вплив має соціокультурний контекст і соціокультурні чинники: мовне середовище в колі батьків, у школі, звичне вже використання чужизмів, сленгу, калькування, низький рівень культури мовлення на радіо й телебаченні та ін., а звідси – мотивація у вивченні державної мови зникає. Ю. Караулов, вибудовуючи теоретико-гносеологічну модель структури МО, пропонує виділення трьох рівнів володіння мовою: *нульовий*; *перший*, або лінгвально-когнітивний, *мотиваційно-прагматичний*, або рівень діяльнійно-комунікативних потреб.

Важливість досягнення мотиваційно-прагматичного рівня – певного щабля досконалості – обґрунтовує Л. Мацько, підкреслюючи, що МО зможе осягнути його, подолавши кілька етапів становлення й розвитку, а саме: 1) *етап мовної правильності*; 2) *етап інтеріоризації*; 3) *етап насиченості мовою*; 4) *етап адекватного вибору*; 5) *етап володіння фаховою метамовою*. Уважаємо, що в результаті розвитку й

удосконалення п'ятого, завершального етапу, у ЗВО отримуємо особистість, яка здатна реалізувати себе в комунікації, володіє ґрунтовними лінгвістичними знаннями й мобільно оперує ними, усвідомлює себе носієм української мови й культури, непохитно виявляє українськомовну стійкість у всіх ситуаціях, має мовне чуття й готова створювати власну думку засобами мови.

Формування високоосвіченої людини відбувається тоді, коли базова освіта рідною мовою забезпечить належний рівень розвитку комунікативної компетентності (далі КК – Л. Р.). Науковці розглядають її як «здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання»; «ефективне отримання й передавання інформації; досягнення поставленої мети, переконуючи й спонукаючи співрозмовника до дії, отримуючи додаткову інформацію; здійснення позитивної самопрезентації; орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування, що ґрунтується на знаннях і чуттєвому досвіді; здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми завдяки розумінню себе та інших в умовах постійної зміни психічних станів, міжособистісних стосунків, соціальної й виробничої ситуації»; «здатність до ефективного спілкування, рівень навичок взаємодії з людьми, що дозволяє індивіду в межах своїх здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в певному суспільстві».

Звідси постає ще одна нагальна проблема – стимулювати студентів до українськомовної стійкості, яку Т. Симоненко окреслює як уживання української мови завжди, всюди, незважаючи на мовлення співрозмовника. А. Богуш у розв'язанні цієї проблеми особливу увагу звертає на середовище як «сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних і цілеспрямованих умов спілкування», де функціонує особистість.

Становлення й розвиток культуромовної особистості проходить декілька етапів. Зокрема, М. Пентилюк визначає етап *допрофесійної підготовки* (старша школа) й *етап професійної підготовки* на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр», коли забезпечено високопрофесійне володіння сучасною українською літературною мовою, усвідомлено закономірності розвитку мовознавства, студенти оволодівають функціями педагогічного спілкування у процесі засвоєння мовознавчих дисциплін на основі інноваційних методів наукового дослідження з урахуванням ІКТ.

Одним з аспектів розвитку творчої МО є формування умінь, які Г. Михайловська визначає як творчі вміння, що синтезують сукупність мовленнєво-комунікативних дій, які спрямовані на сприймання, відтворення і створення висловлювань в усному й писемному мовленні відповідно до вимог ситуації спілкування.

У сучасній лінгводидактиці виокремлено спеціальні професійно-комунікативні вміння, оскільки для засвоєння «мови й формування комунікативних умінь і навичок важливе значення має ознайомлення з такими сферами як освітня, особистісна, суспільна (публічна) й професійна», які передбачають участь мовця в освітньому процесі, з одного боку, й виконання власних професійних обов'язків – з іншого, тим самим формуючи належний рівень професійно-комунікативної компетенції.

Науковці М. Василенко, В. Руденко, Т. Симоненко пропонують різноманітні компоненти професійно-комунікативних умінь студентів. Зокрема, М. Василенко вичленовує: *пізнавально-діяльнісний*; *соціально-діяльнісний*; *фахово-діяльнісний*, Т. Симоненко стверджує про наявність таких компонентів: *лінгвістичний*; *когнітивний*; *предметний*; *технічний*, або *поведінковий*; *емоційно-оцінний*. В. Руденко доводить існування *гностичного* компонента, до складу якого відносить комунікативно-перцептивні й комунікативно-організаторські складники.

ЛЕКЦІЯ 2

Тема 2. Нормативно-правова база підготовки майбутніх учителів української мови.

План

1. Освітньо-професійна програма.
2. Методика побудови навчальних та робочих планів і програм.
3. Навчально-методичний комплекс лінгвістичних дисциплін.

Література

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 22.06.2018).
2. Державна програма «Вчитель». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF> (дата звернення: 22.06.2018).
3. Державний стандарт вищої освіти. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF> (дата звернення: 22.06.2018).
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 22.06.2018).
6. Закон України «Про освіту» URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 22.06.2018).
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 22.06.2018).

Освітньо-професійна програма визначає нормативну частину змісту навчання, встановлює вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності.

Освітньо-професійна програма призначена для органів управління вищою освітою та вищих закладів освіти, що готують фахівців певного профілю. Освітньо-професійна програма встановлює: розподіл обсягу освітньо-професійної програми за циклами підготовки в академічних годинах; нормативну частину змісту навчання у навчальних елементах, їх інформаційний обсяг та рівень засвоєння у процесі підготовки відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики; рекомендований перелік навчальних дисциплін, форми контролю та державної атестації, нормативний термін навчання.

Робоча програма навчальної дисципліни є нормативним документом, що розробляється кафедрою для кожної навчальної дисципліни на основі нормативно-методичних документів університету і містить виклад конкретного змісту дисципліни, послідовність, обсяги та організаційні форми її вивчення, визначає форми та засоби поточного і підсумкового контролю якості знань студентів.

ЛЕКЦІЯ 3

Тема: Підходи до навчання мови в системі засвоєння лінгвістичних дисциплін

План

1. Підхід як категорія педагогіки й лінгводидактики.
2. Традиційні та інноваційні підходи до навчання мови.

Література

1. Бадер В. І. Функціонально-стилістичний підхід у формуванні культури мовлення студентів філологів. Лінгвістичні студії: зб. наук. праць / наук. ред. А. Загнітко. Донецьк: ДонНУ, 2009. Вип. 19. С. 297–301.

2. Бакум З. Реалізація сучасних підходів навчання на етапі поглиблення та систематизації знань із фонетики української мови. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 4. С. 16–20.
3. Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20%D0%91%D0%B5%D1%85.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
4. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9772/1/10-35-1-PB%20%281%29.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
5. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. 500 с.
6. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 3. С. 2–10.
7. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 362 с.
8. Греб М. М. Використання дидактичного потенціалу проблемного підходу в процесі вивчення лексикології української мови у вищій школі. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2016. IV (44), Issue: 92. С. 21–25.
9. Дідук-Ступ'як Г. Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови в основній школі. *Дивослово*. 2014. № 1. С. 2–6.
10. Донченко Т. Інтеграція системно-описового, функціонально-стилістичного і комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення української мови. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 2. С. 5–11.
11. Донченко Т., Луценко В. Інтеграція системно-описового, функціонально-стилістичного і комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення української мови. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 2. С. 5–11.
12. Дороз В. Ф. Методика викладання української мови у вищій школі: навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 176 с.
13. Караман С. Сучасні підходи до лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя-словесника. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2296/1/Karaman_S_NW_GI.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
14. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи; Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
15. Копусь О.А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: монографія. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2012. 429 с.
16. Кулик О. Пріоритетність текстоцентричного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі. *Теоретична і дидактична філологія*. Переяслав-Хмельницький: ФОП О. М. Лукашевич, 2013. Випуск 15. С. 38–48.
17. Кухарчук І. О. Текстоцентричний підхід до формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя-словесника. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/1674/1/Tekstotsentrychnyi%20pidkhd%20do%20.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
18. Нікітіна А. В. Українська лінгвометодика для магістрантів: навчально-методичний посібник. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. 375 с.
19. Овсієнко Л. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. Педагогічний процес: теорія і практика (серія: педагогіка), 2017. № 2 (57). С. 82-87.
20. Оліяр М. Комунікативно-діяльнісний підхід як основа формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/1153.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
21. Омельчук С. Підхід до навчання як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*, 2013. № 2. С. 2–7
22. Остапенко Н. І. Компетентнісний підхід до навчання української мови та його складники. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 1. С. 51–53.
23. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ: монографія. Черкаси: вид. Чабаненко Ю. 2008. 330 с.
24. Пентилюк М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. Наукові записки. Серія

«Філологічна». Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 40. С. 157–162.

25. Пентиліук М. І. Текстоцентричний аспект формування риторичних умінь і навичок учнів. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: зб. статей. К.: Ленвіт, 2011. С. 96–108.
26. Пентиліук М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 2. С. 3–5.
27. Попова О. Когнітивно-комунікативний підхід до роботи над граматичними нормами української мови. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2012. № 1. С. 72–75.
28. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін: монографія / за заг. ред. М. Пентиліук. Миколаїв: ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.
29. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси, 2006. 371 с.
30. Фасоля О. Компетентнісна освіта: вироблення вмій вирішувати проблеми. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 2. С. 21–26.
31. Шелехова Г. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній середній школі. *Українська мова і література в школі*. 1998. № 1. С. 2–5.
32. Шиянюк Л. В. Реалізація текстоцентричного підходу на заняттях з української мови шляхом використання традиційних та інноваційних методів навчання. URL: <https://sworld.com.ua/konfer49/32.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).

За Великим тлумачним словником, **підхід** – це «сукупність, способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь. У педагогіці Г. Селевко трактує це поняття як методологічну орієнтацію вчителя, яка спонукає до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності, доводячи, що воно є комплексним і до його складу входять три компоненти: основні поняття, що використовуються в процесі навчання; принципи як вихідні положення чи головні правила здійснення педагогічної діяльності; методи й прийоми структурування освітнього процесу. Н. Голуб переконує, що підхід – світоглядна категорія, «що відображає соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; як глобальна й системна організація й самоорганізація освітнього процесу; як стратегія навчання, що поєднує в собі методи, форми, прийоми навчання». Ми визначаємо **підхід до навчання** як інтегративно-системну архітектоніку лінгвістичної теорії, лінгводидактики, здобуття практичних навичок й основ наукової діяльності, базисом якого є принципи, методи, прийоми, засоби й форми навчання відповідно до конкретних освітніх цілей у процесі вивчення мовознавчих дисциплін.

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

В українській лінгводидактиці репрезентовано класифікацію підходів, яку запропонували автори підручника «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах», де окреслено традиційні (лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний) й інноваційні (народознавчий, етнопедагогічний, культурологічний, діялісно-орієнтований та ін.). У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» окреслено необхідність урахування під час навчання мови діялісного, когнітивно-комунікативного, компетентнісного, комунікативно-

діяльнісного, особистісно орієнтованого, функційного, функційно-стилістичного підходів. Як висновок стверджуємо, що спільною ознакою всіх інноваційних підходів є переосмислення освітньої парадигми, за якої можливим стає цілеспрямований перехід від накопичення теоретичних знань, умінь і навичок, опанування лінгвістичними правилами до практичної діяльності, де студент – суб'єкт освітньої діяльності.

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

У сучасній вищій освіті одним із пріоритетних підходів визначено *компетентнісний* (далі КП – Л. Р.), про необхідність урахування якого наголошують педагоги.

Важливість обґрунтування КП у сучасній освіті доводить М. Пентилюк, визначаючи його як «своєрідний орієнтир, який спрямовує професійну діяльність учителя на виконання головної мети мовної освіти – виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечать її високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях». О. Пометун з'ясовує, що КП потребує «трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує «об'єктивно» для «всіх», на суб'єктивні надбання одного, конкретного учня, надбання, що їх можна виміряти». Л. Овсієнко вбачає в КП інноваційний крок «від передачі знань і вмінь предметного змісту до виховання (формування) майбутнього вчителя зі сформованими життєвими і професійними компетентностями», а отже, окреслює умови здобуття необхідних знань, умінь та навичок і передбачає процес становлення лінгвокомпетентного фахівця.

КП окреслює перед ЗВО дві основні проблеми: по-перше, формування таких професійних якостей, що затребувані роботодавцем і дають можливість підготувати фахівця, який швидко адаптується в межах отриманої професії; по-друге, уніфікація критеріїв оцінювання результатів освітньої діяльності й вибудовування ієрархії вимог до освітніх результатів, які б стали об'єктивною оцінкою й були зрозумілими як викладачам, так і студентам.

КП репрезентує в сучасній парадигмі ЗВО якісно новий, що відповідає інноваційним процесам в освіті, перехід від етапу отримання знань до етапу самореалізації, кінцевою метою якого є усвідомлення значущості вибраного фаху, а його визначальними процесуальними ознаками, як уважає Н. Голуб, є суб'єкт-суб'єктна співпраця учасників навчання; збагачення діяльнісного компонента; відповідальність здобувача освіти за якість виконаної роботи, його самонавчання й самовиховання; впровадження індивідуальних технологій і обґрунтоване прийняття нестандартних шляхів розв'язання завдань; використання прикладів із власного життя, проектування; диференціювання завдань і методів. Науковець доводить, що в основі КП – спільна, взаємозлагоджена праця викладача й студента, за якої перший координує й спрямовує освітній процес, є мотиватором, створюючи проблемні ситуації й демонструючи неординарні способи їх розв'язання, тим самим спонукаючи брати активну участь у процесі навчальної діяльності. Студент сприймає інформацію, аналізує й переробляє її на основі окресленої проблеми, продукує власні думки й висловлює особисту позицію, яка не завжди збігається з поглядом педагога, обґрунтовує її.

Отже, в основі КП – підготовка зразкового фахівця, який здобуває освіту протягом усього життя, розвивається, вдосконалюється в умовах швидкозмінного суспільства.

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

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

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

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

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

Засвоєння понять когнітивної лінгвістики (МКС, символ, концепт, фрейм) дасть змогу усвідомити роль мови у вивченні індивідуальних особливостей когнітивної сфери людини; осмислити когнітивну діяльність мовця у процесах породження, сприймання й розуміння мовлення; описати організацію внутрішнього лексикону носія певної етнокультури, сприятиме формуванню ЛК, зокрема лексикологічної субкомпетентності.

ККП спирається на складники комунікативної лінгвістики, до яких належать категорії МК (національна (етнічна) культура, рідна мова, комунікативний стереотип, культурно-мовний стереотип, мовні звички та ін.) й категорії організації мовного коду (текст, дискурс, типи текстів, текстова (дискурсивна) інформація, контекст, мовленнєвий жанр, повідомлення, підтекст та ін.).

Навчання мови з опорою на ККП неможливе без використання тексту, що є «продуктом комунікативної діяльності, етномовлення адресанта», за яким, безперечно, стоїть мовна особистість студента, становлення якої відбувається в певному етнокультурному соціумі. Із метою ефективного реалізації ККП доцільним є впровадження *регіонального й прецедентного тексту*.

У сучасній лінгводидактиці учені наголошують на актуальності врахування *функційно-стилістичного підходу* (далі ФСП – Л. Р.) до навчання мови, який є «одним із засобів удосконалення викладання рідної мови і ґрунтується на здійсненні взаємозв'язку стилістики з усіма іншими розділами». Він ґрунтується на засвоєнні виражальних засобів мови й особливостей функціонування їх і, як уважає Г. Михайловська, пов'язує мову (систему мови) й мовлення, парадигматику й синтагматику, статику й динаміку, забезпечуючи перехід від мови як семіотичної системи до мови як діяльності, оскільки «в основі актів мовлення лежить не тільки знання системи мови, а й правил та схем організації мовних одиниць у тексті».

Базисом схарактеризованих підходів є *текстоцентричний* (далі ТП – Р. Л.), суть якого – засвоєння мовних норм, збагачення словника студента, формування умінь і навичок сприймати, відтворювати й будувати висловлювання на текстовій основі. В його основі – осмислення тексту як мовленнєвого виразу, формування вмінь і навичок точно, доречно, виразно формулювати власні думки відповідно до встановлених правил побудови висловлювань; удосконалення моделей висловлювань; розвиток культури власного мовлення, що, безперечно, формує КК.

Основною категорією ТП є текст. ТП, як переконує М. Пентиліук, покликаний реалізувати низку завдань: формувати складники культуромовної особистості (нормативність, правильність, точність, доречність, виразність тощо); вдосконалювати

вміння практично використовувати моделі висловлювань; розвивати культуру ведення розмови; формувати мовленнєву компетентність мовця.

Окрім схарактеризованих підходів до навчання мови, виокремлюємо також **системно-інтеграційний** (далі СІП – Л. Р.), в основі якого лежить точно вибудований порядок вивчення мовознавчих курсів, безперервний перехід від одного мовного рівня до іншого, забезпечення логічного зв'язку між ними, визначення нового матеріалу в структурі інформаційного обсягу дисципліни.

Отже, сучасний підхід забезпечує формування особистості студента, який, з одного боку, усвідомлює соціальне значення обраного фаху, бачить перспективи його отримання й власної самореалізації, що є першочерговим завданням сучасної вищої школи в умовах євроінтеграції суспільства, а з іншого – вільно володіє державною мовою, може аргументувати думки, дотримуючись норм сучасної української літературної мови, слідкувати за власним мовленням і мовленням оточення, отже, є лінгвокомпетентним. Досягнути бажаного результату, на нашу думку, можна за умови врахування КК, ККП, ФСП, ТП. Орієнтування на них окреслює з'ясування традиційних і вибір інноваційних принципів, методів і прийомів навчання, надання переваг нетрадиційним формам організації навчальної діяльності студента, збільшення ролі СРС і підвищення вимог до НДДС. Урахування СІП дає можливість спроектувати фахове становлення компетентного професіонала на основі системного засвоєння усіх рівнів мови в процесі вивчення мовознавчих дисциплін.

ЛЕЦІЯ 4

Тема: Закономірності й принципи вивчення лінгвістичних дисциплін

План

1. Закономірності навчання у процесі засвоєння мовознавчих дисциплін
2. Система загальнодидактичних і власне методичних принципів навчання дисциплін мовознавчого циклу.

Література

1. Верлань А. Ф., Твезезовська А. Ф. Дидактичні принципи в умовах традиційного й комп'ютерного навчання. Педагогіка і психологія. 1998. № 3. С. 126–132.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. 2-ге вид. К.: Центр учбової літератури, 2011. 384 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. вид. 2-ге, перероб., доп. К.: Академвидав, 2007. 616 с. (Алма-матер).
4. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 362 с.
5. Дороз В. Ф. Методика викладання української мови у вищій школі: навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 176 с.
6. Дороз В. Ф. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах: навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 386 с.
7. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Х.: ХНАМГ, 2010. 320 с.
8. Захлюпана Н. М., Кочан І. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2002. 250 с.
9. Копусь О.А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: монографія. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2012. 429 с.
10. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс вчителя-словесника: монографія. К.: Ленвіт, 2013. 338 с.
11. Нікітіна А. В. Українська лінгвометодика для магістрантів: навчально-методичний посібник. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. 375 с.
12. Пентилюк М. І., Окунович Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навчальний посібник. К.: «Ленвіт», 2006. 134 с.

13. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови: навчальний посібник. Х.: Основа, 1995. 240 с.
14. 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.
15. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
16. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси, 2006. 371 с.
17. Словник-довідник з української лінгводидакти: навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.

У педагогіці закономірності репрезентовано двома групами: 1) *загальні закономірності*; 2) *часткові (конкретні) закономірності*.

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

До загальнодидактичної закономірності уналежнюємо *зумовленість навчання суспільними потребами, що відображає стан розвитку держави, економіки й культури, матеріалізується в тій частині національного доходу, який спрямовує держава на розвиток освіти*, важливість якої обґрунтовують Н. Волкова й Т. Туркот. Виокремлення її спрямоване на всебічне розкриття творчого потенціалу майбутнього фахівця, розвиток креативності його, здатність інвестувати отримані знання, вміння й навички в майбутнє української освіти, що забезпечить належне місце йому в суспільстві.

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

Нині в лінгводидактиці послуговуємося визначенням авторів підручника «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах», які визначають закономірність як «об'єктивно існуючий, постійно діючий та необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами або процесами, що впливає з їхньої внутрішньої природи, сутності», виокремлюючи: а) *закономірності навчання мови* як «взаємозв'язок між лінгвістичною теорією та мовленнєвою практикою, залежність результатів навчання й засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створеного в процесі навчання й повсякденному житті»; б) *закономірності засвоєння мовлення* як «об'єктивно існуючі зв'язки результатів засвоєння мовлення від ступеня розвитку мовотворчої системи людини, її окремих органів», серед яких найголовнішими є постійна увага до матерії мови, її звукової системи; розуміння семантики мовних одиниць; здатність засвоювати норми літературної мови.

Цілком погоджуючись із думками науковців і поділяючи їхні погляди на виокремлені закономірності навчання мови, вважаємо за доцільне окреслити специфічні, до яких уналежнюємо: *відповідність лінгвістичної освіти соціальним запитам; системне засвоєння мовного матеріалу; вивчення всіх рівнів української мови та мовознавчих дисциплін із перспекцією на активну МД; оптимальне поєднання*

традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів і форм навчання; урахування національно-когнітивного потенціалу української мови.

2. Система загальнодидактичних і власне методичних принципів навчання

Принципи навчання розглянуто по-різному: «логічна категорія, узагальнення й поширення певного педагогічного положення на ту галузь навчання й освіти, з якої цей принцип абстрагований»; інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції; методологічне відображення пізнаних законів і закономірностей; «основоположні ідеї, вихідні положення, що визначають зміст, форми й методи навчальної роботи відповідно до мети навчання»; «основні вихідні положення теорії і практики навчання»; «вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, застосування методів і прийомів, побудова системи вправ, підготовка й проведення уроків української мови». Такі тлумачення доводять, що принципи є своєрідними вихідними постулатами діяльності викладача (вибір методів, прийомів, засобів і форм навчання). У своїй сукупності вони становлять єдину систему, складники якої постійно взаємодоповнюються, а реалізація одного принципу тісно пов'язана з іншими. Принципи визначені змістом вищої освіти, втілені в навчальні плани (відповідно в навчальні й робочі програми, навчально-методичні комплекси дисциплін).

У сучасній педагогіці й лінгводидактиці принципи навчання, умовно поділено на дві групи: загальнодидактичні, що «визначають змістові основи навчання і впливають із закономірностей ефективного навчання», та лінгводидактичні (специфічні), тобто «основні положення функційно-технологічної організації навчання мови, які спираються на загальнодидактичні принципи та власне методичні, що впливають зі специфіки навчального предмета». У сучасній педагогіці немає єдиної загальновизнаної класифікації загальнодидактичних принципів навчання, оскільки науковці по-різному характеризують це поняття, подають їх парами з метою повного відображення суті їх, а стрімкий розвиток сучасного суспільства висуває нові вимоги й відповідно перегляд змісту принципів навчання.

До загальнодидактичних принципів навчання уналежнюємо: науковості, наступності й перспективності, систематичності й послідовності, зв'язку теорії з практикою, наочності, самостійності й активності, міцності засвоєння знань.

До **лінгводидактичних принципів** уналежнено: узаємозв'язок рівнів мови; історизм у вивченні мови; функційно-комунікативне спрямування в навчанні мови; взаємозв'язок у вивченні всіх стилів української мови; пріоритетне використання як дидактичного матеріалу до заняття художніх текстів, професійне спрямування навчального матеріалу.

До специфічних принципів уналежнимо: принцип узаємозв'язку у вивченні мовознавчих дисциплін, принцип оперування лінгвістичною термінологією, принцип компаративного аналізу мовних одиниць, принцип системного впровадження ІКТ.

ЛЕКЦІЯ 5

Тема: Методи, прийоми та засоби вивчення дисциплін лінгвістичного циклу

План

1. Метод як спосіб узаємоузгодженої співпраці викладача й студента з вивчення мовознавчих дисциплін у сучасному інноваційно-інформаційному освітньому просторі. Загальнодидактичні, лінгводидактичні й специфічні методи навчання.

2. Інноваційні методи навчання.

3. Прийоми навчання як компонент методу, спрямований на виконання певного дидактичного завдання.

4. Засоби навчання. Ефективність застосування інформаційно-комунікаційного комплексу.

Література

1. Бакум З. П. Модернізація методів навчання української мови. Складні питання вузівського курсу української мови: зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2002. С. 6–10
2. Бакум З. Проектні технології в підготовці вчителів-словесників. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. Філологічні студії. Кривий Ріг, 2015. Вип. 13. С. 412–419.
3. Биков В. Ю., Гуржій А. М. Сучасні інноваційні ІКТ-інструменти розвитку систем відкритої освіти. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць у 5 т. К.: Педагогічна думка, 2012. Т. 4: Професійна освіта і освіта дорослих. 512 с.
4. Білоусенко П. І., Явір В. В. Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови: посібник для вчителя. К.: Освіта, 1992. 128 с.
5. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навчально-методичний посібник. К.: Генеза, 2005. 180 с.
6. Біляєв О. Спостереження над мовою як метод навчання. Українська мова і література в школі. 2004. № 3. С. 2–5.
7. Бондаренко Т. Печа-куча як ефективна форма організації публічного виступу URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2016/14/19.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
8. Бондаренко Т. Печа-куча як ефективна форма організації публічного виступу URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2016/14/19.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
9. Гапеева О. Л. WEB-QUEST технологія у навчанні студентів за програмою підготовки офіцерів запасу. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2011. Вип. 21.1. С. 335–340.
10. Гапеева О. Л. WEB-QUEST технологія у навчанні студентів за програмою підготовки офіцерів запасу. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2011. Вип. 21.1. С. 335–340.
11. Голуб Н. Метод проектів у навчанні української мови. Українська мова і література в школі. 2013. № 8. С. 15–19.
12. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 362 с.
13. Горошкіна О. М. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови. Українська мова і література в школі. 2013. № 3. С. 7–10.
14. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шестопалюк О. В. Веб-квест у навчанні: путівник: навч.-метод. пос. Вінниця: РВВ ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2012. 128 с.
15. Дженджеро О. Дещо про переваги інтерактивного навчання в шкільній практиці. Українська мова і література в школі. 2006. № 2. С. 8–10.
16. Донченко Т. Власне методичні принципи навчання української мови. Українська мова і література в школі. 2004. № 2. С. 2–4.
17. Донченко Т. До проблеми методів навчання української мови. Українська мова і література в школі. 2005. № 7. С. 2–5.
18. Жалдак М. І. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник / за ред. Ю. О. Жука. К.: Педагогічна думка, 2012. 112 с.
19. Жалдак М. І. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник / за ред. Ю. О. Жука. К.: Педагогічна думка, 2012. 112 с.
20. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі (психолого-педагогічні аспекти): навч.-метод. посібник / авт. кол.; за ред. М. Л. Смульсон. К.: «Педагогічна думка», 2008. 256 с.
21. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі (психолого-педагогічні аспекти): навч.-метод. посібник / авт. кол.; за ред. М. Л. Смульсон. К.: «Педагогічна думка», 2008. 256 с.
22. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 192 с.

23. Зимняя И. А. Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку. Иностранные языки в школе. 1991. № 3. С. 9–15.
24. Златів Л. М. Комп'ютерна лінгводидактика у викладанні мовознавчих дисциплін для студентів-філологів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія і педагогіка. 2014. Вип. 29. С. 116-120.
25. Інтернет-сервіси в освітньому просторі. URL: <http://internet-servisi.blogspot.com/p/tagul.html> (дата звернення: 22.06.2018).
26. Інтернет-сервіси в освітньому просторі. URL: <http://internet-servisi.blogspot.com/p/tagul.html> (дата звернення: 22.06.2018).
27. Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній освіті: навчальний посібник / за наук. ред. О. М. Пехоти, Т. В. Тихонової. Миколаїв: Іліон, 2013. 252 с. (Серія «Педагогічна освіта – XXI»).
28. Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній освіті: навчальний посібник / за наук. ред. О. М. Пехоти, Т. В. Тихонової. Миколаїв: Іліон, 2013. 252 с. (Серія «Педагогічна освіта – XXI»).
29. Караман С. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/philology/article/view/3790> (дата звернення: 22.06.2018).
30. Кононець Н. Технологія веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки.* 2012. Вип. 10. С. 138–143.
31. Кононець Н. Технологія веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки.* 2012. Вип. 10. С. 138–143.
32. Корицька Г. Особливості навчання української мови учнів в умовах розвитку електронної лінгводидактика. *Українська мова і література в школі.* 2016. № 1. С. 14–17.
33. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.
34. Лукач С. П. Бесіди на уроках мови: посібник для вчителя. К.: Рад. шк., 1990. 112 с.
35. Луценко В. І. Використання комп'ютерних і мультимедійних технологій у процесі вивчення студентами-іноземцями української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки.* Херсон, 2005. Випуск XXXIX. С. 450–Савченко Л. О. Використання мультимедійних засобів навчання в підготовці майбутніх учителів технологій. *Підготовка фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей: досвід, проблеми, перспективи:* наук.-практ. семінар (м. Тернопіль, 18 квітня 2013 р.). Тернопіль, 2013. С. 93–96.
36. Луценко В. І. Використання комп'ютерних і мультимедійних технологій у процесі вивчення студентами-іноземцями української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки.* Херсон, 2005. Випуск XXXIX. С. 450–456.
37. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
38. Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. К.: Рад. школа. 1982. 216 с.
39. Нищета В. А. Технологія життєтворчих проектів на уроках української мови та літератури: навч. посібник. Х.: Основа, 2009. 153 с.
40. Нікітіна А. В. Інформаційні технології в методичній підготовці майбутнього вчителя словесника. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN5/08navmvs.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
41. Нікітіна А. В. Комп'ютерні засоби створення лінгводидактичного архіву майбутнього вчителя-словесника. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN8/09navamv.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
42. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навчальний посібник. К.: «Ленвіт», 2006. 134 с.
43. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови: навчальний посібник. Х.: Основа, 1995. 240 с.
44. Полат Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка. Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.

45. 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.
46. Савчук Т. С. Використання інформаційних та комп'ютерних технологій в навчальному процесі. *Республіканська наук.-практ. Інтернет-конф. «Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ»*: збірник матеріалів (Вінниця, 12-18 квітня 2010 р.) К.: Видавництво «Кондор», 2010. 330 с.
47. Самойленко О. В. Підготовка бакалаврів-учителів математики за дистанційною формою навчання: монографія. Херсон: Грінь Д. С., 2013. 436 с.
48. Семенів Н. Електронний підручник з рідної (української) мови як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 5. С. 2–6.
49. Семеніхіна О. В. Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до smart-суспільства. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13sovpds.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
50. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
51. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2010. 20 с.
52. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси, 2006. 371 с.
53. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
54. Система психолого-педагогічних вимог до засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення: монографія / за ред. М. І. Жалдака. К.: Атіка, 2014. 172 с.
55. Скуратівський Л. Інформаційні технології як засіб мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 4. С. 7–10.
56. Словник-довідник з української лінгводидакти: навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.
57. Солодка А. К. Фасилітація кроскультурної взаємодії: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв: Іліон, 2014. 228 с.
58. Солодюк Н. Формування проектної діяльності студентів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 13 (272). Ч. I. С. 210–215.
59. Соснова М. А. Smart-технології як складова підвищення якості освіти. URL: <http://archive.ws-conference.com/wp-content/uploads/pw0480.pdf>. (дата звернення: 22.06.2018).
60. Указ Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/928/2000> (дата звернення: 22.06.2018).
61. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору: посібник / за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук; НАПН України, Ін-т інформ. технол. і засобів навч. К.: Атіка, 2014. 212 с.
62. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору: посібник / за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук; НАПН України, Ін-т інформ. технол. і засобів навч. К.: Атіка, 2014. 212 с.
63. Шевчук С. П., Скороходов В. А., Шевчук О. С. Інтерактивні технології підготовки менеджерів: навчальний посібник. К.: «Видавничий дім «Професіонал», 2009. 232 с.
64. Шкільник М. М. Проблемний підхід до вивчення частин мови: посібник для вчителів. К.: «Радянська школа», 1986. 136 с.
65. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. К.: Вища шк., 2004. 207 с.
66. Ясак Т. Застосування комп'ютерно зорієнтованих засобів навчання на етапі узагальнення і систематизації знань із синтаксису української мови в 11 класі профільної школи. *Українська мова і література в сучасній школі*. 2012. № 2. С. 35–38.
67. Ruskulis L. Traditional studying methods in the system of theoretical and methodological preparation of the future Ukrainian language teachers. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacyja*,

doświadczenie. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. № 4 (8). P. 48–52.

68. Ruskulis L. Conversation in theoretical and methodical training system for future teachers: a case of the Ukrainian language. Journal of Advocacy, Research and Education. Effiduase-Koforidua, Eastern Region, Ghana, 2017. 4(2). P. 81–85. URL: http://www.kadint.net/journals_n/1509821343.pdf (дата звернення 22.06.2018).

У педагогіці тривають дискусії щодо тлумачення терміна «метод навчання». І. Харламов визначає його як способи навчальної роботи вчителя й організація навчально-пізнавальної діяльності учнів із розв'язання різних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння новим матеріалом. На думку М. Махмутова, – це обумовлена принципами навчання система правил педагогічної взаємодії, керуючись якою вчитель й учні вибирають прийоми й способи конкретних дій, що ведуть до досягнення поставленої мети. Ю. Бабанський уважає його способом діяльності, що спрямований на досягнення певної мети. Підкреслюючи важливість й ефективність існуючих у педагогіці визначень і класифікацій, учений висловлює думку про обґрунтування методу як різнобічного, комплексного підходу до діяльності, вибір якого залежить від багатьох конкретних факторів. Як бачимо, вчені розглядають метод як спосіб, діяльність, систему навчальних і навчально-виховних завдань, комплексний підхід, а його основоположною ознакою є взаємозлагоджена взаємодія суб'єктів освітнього процесу, спрямована на досягнення освітньої мети. Студіювання наукових джерел переконує, що не існує єдиної класифікації методів у педагогіці.

У лінгводидактиці вчені пропонують різноманітні його визначення, однак до сьогодні немає єдиного тлумачення, не представлено уніфікованої системи класифікації, оскільки інновації в сучасній освіті вимагають переосмислення функцій традиційних і появу новітніх методів навчання. Автори «Словника-довідника з української лінгводидактики» трактують його як «упорядковані способи взаємопов'язаної взаємодії вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань, реалізацію вимог чинних навчальних програм». М. Вашуленко розглядає як «систему способів діяльності суб'єктів освітнього процесу, сукупність прийомів, спрямованих на досягнення певної мети засвоєння мовного матеріалу». О. Копусь визначає як «складну педагогічну категорію, завдяки якій реалізуються всі функції навчання (...); багатоаспектне явище, що забезпечує розвиток методологій, нових освітніх технологій будь-якої галузі та напрямів одержання знань»; О. Кучерук уважає, що це «основна категорія методики навчання в будь-якій галузі освіти (...), спосіб досягнення навчальної мети, який передбачає єдність навчальної діяльності вчителя й учнів». У контексті проаналізованих тлумачень констатуємо, що всі науковці єдині в тому, що в основі методів – взаємодія суб'єктів навчання, оскільки сучасне освітнє середовище – це постійний тісний і злагоджений діалог індивідів – того, хто вчить, і того, хто отримує знання.

З огляду на проведені дослідження в поняття «**метод навчання**» вкладаємо такий зміст – *це спосіб узаємоузгодженої співпраці викладача й студента з вивчення мовознавчих дисциплін у сучасному інноваційно-інформаційному освітньому просторі.*

Отже, метод передбачає суб'єкт-суб'єктні відношення в системі формування ЛК студента, оволодіння інформаційним обсягом навчальної дисципліни за допомогою різноманітних джерел (наукової, науково- й навчально-методичної літератури, словників, довідників із використанням ресурсів усережжя).

На сьогодні немає єдиної класифікації методів навчання в лінгводидактиці. Групи методів залежать від того, який зміст вкладають у нього науковці, а саме: *за джерелом*

знань (О. Текучов; Л. Федоренко); за рівнем пізнавальної діяльності (І. Лернер, М. Скаткін); за способом взаємодії вчителя та учня (О. Біляєв, В. Мельничайко, М. Пентилюк, А. Передрій, Л. Рожило). Зауважимо, що найбільш визнаною в сучасній методичній науці є класифікація за способом взаємодії вчителя й учнів. У її межах О. Біляєв, М. Пентилюк схарактеризували методи усного викладу матеріалу (розповідь, пояснення), бесіди, спостереження над мовою, роботи з підручником, вправ, проблемного навчання. До специфічних виокремлюємо **метод бесіди (дискусії), спостереження й аналіз мовних явищ і фактів, лінгвістичний експеримент, метод вправ, метод роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами, проблемний метод.**

Виокремлюємо також: **контент-термін; контент-лінгвотеорія, контент-комунікація**, що підпорядковані вимогам репрезентованого специфічного СП. *Контент* (з англ. content) – це зміст; суть, основний зміст; обсяг, об'єм, місткість, звідси:

- **контент-термін** – різноаспектне тлумачення змісту лінгвістичного явища у компаративному аспекті (початкова школа – основна школа – старша школа – ЗВО), чітке упорядкування терміносистеми студентів, якою вони оперують на заняттях із мовознавчих дисциплін. Метод сприяє засвоєнню, повторенню й узагальненню теоретичного матеріалу з перспекцією на практичну підготовку;

- **контент-лінгвотеорія** – організація навчальної діяльності, в процесі якої відбувається оволодіння інформаційним обсягом мовознавчих дисциплін у внутрісистемних, міжсистемних і міжпредметних зв'язках, що лежить в основі інтегративного засвоєння курсів «Практикум з української мови», «Вступ до мовознавства», «Сучасна українська літературна мова», «Українська діалектологія», «Старослов'янська мова», «Історія української мови», «Історична граматики української мови», «Стилістика української мови», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Загальне мовознавство»;

- **контент-комунікація** – взаємодія викладача й студента, спрямована на обмін інформацією, в основі якої – чітка система комунікативних намірів і план співпраці студента з аудиторією (викладач, однокласники, товариші, учнівський колектив, колеги, батьки).

Реалізація контент-методів репрезентована кількома етапами:

1. Аналіз наукової, науково-методичної літератури, в якій тлумачиться певне лінгвістичне явище.
2. Характеристика опрацьованих джерел (укладання списку використаної літератури).
3. Аналіз шкільних підручників на предмет функціонування терміна.
4. Укладання порівняльного глосарію досліджуваних понять як у текстовій, так і в графічній формах (початкова школа – основна школа – старша школа – ЗВО).
5. Добирання наявного в усережжі медіа-, відеосупроводу й виготовлення власного.
6. Створення архіву графічного матеріалу, що «зображує» термін.
7. Усна репрезентація проведеного дослідження.

Поряд із традиційними методами навчання активно впроваджено інтерактивний. Науковці визначають **інтерактивне навчання** (далі ІН – Л. Р.) специфічною формою пізнавальної діяльності, «співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), коли учасники (студент і викладач) є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують щодо того, що вони знають, вміють і здійснюють. ІН має на меті організувати навчальну діяльність кожного

студента максимально продуктивно, підвищуючи пізнавальну активність відповідно до мети навчання й ситуацій спілкування за допомогою відповідного мовного й мовленнєвого матеріалу. У процесі такої комунікативної взаємодії студенти вчать критично мислити, в них розвиваються вміння й навички формулювати власну думку, будувати висловлювання й виголошувати його, доводячи й аргументуючи власний погляд, що це забезпечує їхню готовність до спілкування з учнями.

Урахування можливостей ІН та його впровадження в освітній процес має суттєві переваги: полегшення процесу засвоєння нового матеріалу, розвиток вміння його аналізувати; пробудження інтересу до нестандартної організації освітньої діяльності; активізація мислительної і творчої праці, підвищення рівня запам'ятовування інформації; формування умінь спілкуватися в колективі; налагодження комунікативної готовності до роботи в студентській групі й розвиток мовленнєво-комунікативних умінь; закріплення навичок формулювати власну думку й правильно її висловлювати, а також поважати думку іншого; погодження та прийняття етикетних вимог до спільної діяльності; пробудження високої відповідальності за результат роботи в групі; окреслення конструктивних шляхів розв'язання проблем, формування навичок здійснення проектної діяльності, СРС тощо.

До інноваційних методів навчання вчені уналежнюють: неімітаційні методи навчання (дискусії, екскурсії), імітаційні неігрові (аналіз конкретних ситуацій, розв'язання виробничих завдань, розбір документації, дії за інструкцією), імітаційні ігрові – інноваційні (ділові ігри, рольові ігри, ігрове проектування). Науковці визначають їх відповідно до певних критеріїв: за кількістю учасників, за ігровою методикою й видом ігрового середовища, відповідно до психолого-педагогічної структури творчої навчальної діяльності та ін. Виокремлюємо такі інноваційні методи: *ігрові методи*, до яких уналежнюємо: ділову, рольову, імітаційну (симуляція), організаційну ігри, метод кейсу, творче навчання (творча ситуація); *метод проектів*.

Метод створюється й реалізується системою **приймів**, добирання яких зумовлено змістом теми й специфікою конкретної мовознавчої дисципліни. Як переконливо доводить О. Копусь, «вибір методів і прийомів навчання мовознавчих дисциплін необхідно здійснювати в процесі підготовки до заняття, ураховуючи його дидактичну мету, характер змісту навчального матеріалу, рівень знань».

Охарактеризовані прийоми навчання, поєднуючись один з одним, входять як компоненти в окремі методи, виконуючи певне дидактичне завдання.

Засоби навчання. Ефективність застосування інформаційно-комунікаційного комплексу. ІК-компетентність для вчителя філологічної спеціальності є потребою сучасних стрімких змін умов і потреб суспільства, що висунута як перед ЗВО України, так і у світовому вимірі, його постійне фахове зростання й удосконалення в ІК-просторі, активна участь в освітніх спільнотах і проектах, якісне поєднання ресурсів міжнародних програм і вітчизняного досвіду, що в кінцевому результаті дає змогу зайняти достойне місце в системі освіти, адже для школи потрібен учитель, який досягнув акме-вершин педагогічної творчості, здатний до інноваційних перетворень і готовий до постійного підвищення власного фахового рівня за допомогою засобів усемережжя.

Електронний підручник (далі ЕП – Л. Р.) резентований як друкованими (підручник, навчально-методичний посібник (рекомендації), так і технічними (аудіо- та відеозаписи, кінофільми, медіатексти, презентації) складниками. ЕП – це технологізація «особистісно орієнтованого освітнього процесу, що передбачає новітній підхід в конструюванні та репрезентації навчальних текстів, дидактичного матеріалу, створення якісно нових форм контролю за процесом розвитку мовно-комунікативної компетенції студентів-філологів у

період навчання», будучи мультимедійним засобом навчання «нового покоління, що містить систематизовану інформацію з дисципліни відповідно до навчальної програми з урахуванням сучасного професійного спрямування курсу, побудований на загальнодидактичних, лінгводидактичних та специфічних принципах навчання української мови і спрямований на формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної компетентностей студентів».

Перспективи з використання ІКТ на аудиторних заняттях відкриває інтерактивна дошка (SMART Board), яка дає змогу викладачеві супроводжувати лекційний і практичний курс дисципліни відеоматеріалами (фрагменти телепередач, кінофільмів, мультфільмів); звукозаписами (магнітофонні записи); мультимедіа-матеріалами, статистичними зображеннями (схеми, таблиці, елементи електронних підручників) тощо.

Стрімкий розвиток ІКТ робить виклик сучасним ЗВО, спрямовуючи їх на переорієнтацію до SMART-освіти, що наразі відповідає потребам суспільства в компетентному фахівцеві.

Хмара тегів (хмара слів) – візуальне поєднання списку категорій (або тегів), що використане для опису ключових слів на презентації неформатованого тексту. Стрижнєве слово, як правило, позначене розміром шрифту або кольором, що робить хмаринку зручною для швидкого сприйняття термінів і розподілу їх за категоріями. Хмари слів можуть виконувати функцію опорного конспекту як для лекційного, так і для практичного, семінарського заняття, наочного супроводу студента-практиканта; «приховувати» тему заняття; зашифрувати завдання до виконання вправ; репрезентувати «СловоОпис»; запропонувати підказку для фонетичного (лексико-семантичного, граматичного, орфографічного, правописного, стилістичного) розбору слів тощо.

Одним із важливих елементів ІКТ, що використано в процесі підготовки до занять, є *презентація* (лат. praesentatio – показувати, представляти) – «представлення перед аудиторією чогось нового, раніше невідомого або мало відомого; документ, який створений за допомогою комп'ютерної програми PowerPoint», що ознайомлює студентів із темою, покликана сформулювати в них позитивну мотивацію, зацікавити, переконати, продемонструвати її важливість в опануванні спеціальності й для успішної практичної діяльності; створює умови для зацікавлення студентської аудиторії, забезпечує ознайомлення як із теоретичними проблемами, так і передбачає демонстрування практичних завдань; сприяє маневруванню під час добору потрібної послідовності відображення навчальної інформації. Окрім підготовлених слайдів з певної теми, презентація передбачала усний виступ викладача чи студента, які аналізують і доповнюють запропоновану інформацію, аргументують представлені положення. Види презентацій:

1. Презентації, що аналізують поняття й терміни з лінгвістичної дисципліни.
2. Презентації, що передбачають демонстрацію міжпредметних й інтегративних зв'язків дисциплін.
3. Презентації, що містять схеми й таблиці.
4. Презентації, в основі яких – вправи (завдання) й медіасюжети.

Сьогодні в методиці представлено різновид презентації – печатка-куча (з японської – «балаканина»), що представлена 20 слайдами тривалістю по 20 секунд (слайди автоматично змінюються). Протягом цього часу студент, який виступає, повинен розкрити основні аспекти питання, репрезентованого на слайді.

Останнім часом популярності набувають *Інтернет-проекти*, спрямовані на підвищення рівня мовленнєвих навичок студентів завдяки отриманню значного обсягу

інформації. Існують два види проектів: www-проекти та E-mail-проекти. Технологія створення їх допомагає розв'язувати низку освітніх цілей: усвідомити необхідність отримання знань; навчити здобувати ці знання самостійно, вміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань; сприяти формуванню комунікативних навичок студента; прищепити вміння користуватися дослідницькими прийомами.

Веб-квести – опори-інструкції, каркас, що в своїй основі мають посилання на інтернет-ресурси у світовій павутині, передбачають ґрунтовний аналіз інтернет-матеріалів і спрямовані на пошук інформації (самостійно чи в групі) та її більш глибоке розуміння; «сучасна педагогічна технологія, що здійснюється за одним або декількома, задалегідь підготовленими автором мовними маршрутами, що ведуть до досягнення поставленої мети».

Веб-квести не є чимось новим у методичній науці, однак завдяки Інтернету «зможли знайти реальне втілення в навчальній діяльності, під час якої виробляються навички критичного, творчого та саморегулюючого мислення, роблять навчання автентичним, ламаючи стіни штучності». Особливість їх – розміщення всієї інформації на сайті викладача: посилання на інтернет-ресурси, питання й проблемні завдання до розв'язання їх, лексикографічні джерела тощо. В основі такої діяльності – СРС, а результатом проведеної роботи є творчий проект.

Т. Марч до позитивних рис веб-квестів уналежнює:

- вибір завдань, які стосуються однієї теми, що допомагає здійснювати логічні міждисциплінарні зв'язки, переводить студента з одного контексту в інший;
- дає змогу «переносити» набуті знання в реальний світ (зворотний зв'язок), демонструючи й аналізуючи лекції вчителів і викладачів, виступи політиків тощо;
- сприяє розвитку власних шаблонів мислення й самостійного використання ефективних стратегій навчання.

Зазначимо, що виконання таких завдань навчає студентів самостійно студіювати додаткову інформацію в усережжі (що виходить за межі навчальної програми дисципліни), висувати власні припущення, гіпотези, а в подальшому доводити чи спростовувати їх, розвивати дослідницькі вміння, вдосконалювати навички роботи з ІКТ. Підготовка й демонстрація результатів веб-квесту піднімає ціннісну мотивацію навчання, формує професійні й загальноспеціальні компетентності; демонструє креативні підходи до вивчення предмета; навчає вести пошукову діяльність.

Б. Додж, один із розробників технології веб-квестів, запропонував такі етапи його проведення:

1. Вступ, у якому обґрунтовано тему й цінність проекту, його сценарій.
2. Центральне завдання – дії, що ведуть до розв'язання проблеми, закладеної у вступі; питання й практичні завдання, що вирішуються в межах самостійного студіювання.
3. Список інформаційних ресурсів, що можна використати під час дослідження.
4. Процес – поетапний опис завдань.
5. Оцінка – шкала оцінювання виконаної роботи.
6. Завершальна частина – узагальнення результатів проведеної роботи.

Така структура веб-квесту, як уважає Т. Тихонова, формує низку завдань, що висунуто до викладача й студента. Для перших – це визначення теми проекту, створення проблемної ситуації та вербалізація її в межах конкретної теми; добирання й анонсування посилань на Інтернет-ресурси; репрезентація інструкції розв'язання проблеми, а для інших – здійснення процесу пошуку інформації в усережжі, аналіз її;

самостійне оцінювання рівня виконання завдання. Викладач консультує, орієнтує й координує дії студента, спрямовує їх на пошук і кінцевий результат, окреслює коло проблемних питань, що винесено для розв'язання; аналізує банк інформаційних ресурсів, які представлено в електронному варіанті. Відповідно студент опрацьовує першоджерела, веде активний пошук, komponує й систематизує власні інтернет-покликання, готує презентацію, що стає результатом проведеної роботи.

Інформаційно-комунікаційний комплекс охоплює: Web-сторінки викладачів, презентації, мультимедійну продукцію, веб-квести, електронний словник-довідник.

ЛЕКЦІЯ 6

Тема: Аудиторні форми навчання

План

1. Традиційні й інноваційні форми організації навчання. Форма навчання як взаємозлагоджена, гармонійна, цілісна й упорядкована система дій викладача і студента, що ґрунтується на лінгводидактичних засадах, психологічних і психолінгвістичних чинниках.
2. Система аудиторних занять:
 - лекція як систематизований і логічний виклад навчального матеріалу, види лекцій, методика проведення їх;
 - структура семінарського заняття та методика його підготовки й проведення;
 - практичні заняття як шлях перевірки сформованості вмінь і навичок практичного застосування їх;
 - лабораторне заняття – основа експериментальної роботи студента.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник. К.: Либідь, 1998. 560 с.
2. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури. К.: Кондор, 2008. 272 с.
3. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. К.: ВВП «КОМПАС», 1997. 64 с.
4. Вітвицька С. С. Онови педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. 2-ге вид. К.: Центр учбової літератури, 2011. 384 с.
5. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Вид.2-ге, перероб., доп. К.: Академвидав, 2007. 616 с. (Алма-матер).
6. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
7. Горошкіна О. М. Лекція як форма навчання методики української мови. *Теорія і технологія обучения филологическим дисциплинам в вузе и школе*: коллективная монография / [под ред. М. И. Лапенко, И. Н. Авдеевой]. Белгород-Севастополь-Харьков: ООО «Щедрая усадьба плюс», 2013. С. 223–240.
8. Дороз В. Ф. Методика викладання української мови у вищій школі: навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 176 с.
9. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Х.: ХНАМГ, 2010. 320 с.
10. Дроздова І. П. Університетська освіта: навч. посібник. Харків, 2013. 212 с.
11. Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній освіті: навчальний посібник / за наук. ред. О. М. Пехоти, Т. В. Тихонової. Миколаїв: Іліон, 2013. 252 с. (Серія «Педагогічна освіта – XXI»).
12. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир: РУТА, 2010. 562 с.

13. Копусь О. Організація науково-дослідницької діяльності студентів у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 3. С. 10–12.
14. Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник / за ред. В. І. Лозової Харків: «ОВС», 2006. 96 с.
15. Максименко В. П. Дидактика: курс лекцій: навч. посіб. Хмельницький: ХмЦНП, 2013. 222 с.
16. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.
17. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник для студентів філологічних факультетів України / колектив авторів за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.
18. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
19. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс вчителя-словесника: монографія. К.: Ленвіт, 2013. 338 с.
20. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
21. Остапенко Н. М. Терія і практика формування лінгводидактичних компетенцій у студентів філологічних факультетів ВНЗ: монографія. Черкаси: вид. Чабаненко Ю. 2008. 330 с.
22. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. доп. К.: Знання, 2007. 495 с.
23. Підготовка вчителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі: монографія / за ред. В. Мельничайка, Л. Струганець. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2017. 420 с.
24. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посібник / за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. 2015. 250 с. URL:<http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/399>(дата звернення: 22.06.2018).
25. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посібник для студентів пед. університетів та інститутів / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2011. 366 с.
26. Рускуліс Л. В. Лекція за способом викладу навчального матеріалу в системі підготовки майбутнього вчителя української мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*: наук. видання / гол. ред. Носко М. О. Ніжин: ТОВ «Видавництво «Десна Поліграф», 2016. Вип. 140. С. 263–268.
27. Рускуліс Л. Лекція у системі лінгводидактичної підготовки вчителя української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2011. Вип. 58. Ч. 2. С. 192–198.
28. 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.
29. Рускуліс Л. В. Семінар у методичній системі підготовки майбутнього вчителя української мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Бердянськ: БДПУ, 2017. Вип. 3. С. 214–220.
30. Рускуліс Л. Теоретичні засади організації практичних форм роботи у вишах в системі лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів української мови. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. № 15 (226), серпень. Ч. I. С. 130–138.
31. Семеног О. Лекція у вищій школі: традиції і сучасні підходи. *Вересень. Науковий часопис*. 2011. Спецвипуск. Т. 2. С. 95–101.
32. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
33. Семеног О. Ціннісні пріоритети фахової практики у вищій школі. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 5. С. 35–38.

34. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси, 2006. 371 с.
35. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 40 с.
36. Товканець Г. В. Університетська освіта: навчально-методичний посібник / укладач: к. п. н. Г. В. Товканець. К.: Кондор, 2001. 182 с.
37. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Кондор, 2001. 628 с.
38. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: «Академвидав», 2006. 352 с. (Альма-матер).
39. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1990. 676 с.

За І. Харламовим форма навчання – це дидактична категорія, яка означає зовнішній бік організації освітнього процесу, що пов'язаний із кількістю тих, хто навчається, часом і місцем навчання, а також порядком його здійснення, а одна й та сама форма навчання може мати різну внутрішню модифікацію й структуру залежно від завдань і методів навчальної роботи. П. Підкасистий обґрунтовує, що це конструкція відрізків, циклів процесу навчання, зреалізованих у поєднанні керівної діяльності вчителя й керованої навчальної діяльності тих, хто навчається, щодо засвоєння певного змісту навчального матеріалу й засвоєння способів діяльності. Н. Волкова визначає її як «спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку і певному режимі». В. Максименко з'ясовує, що це «спосіб організації та існування упорядкованих прийомів сумісної взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, яка відбувається за встановленим порядком у певному режимі і спрямована на розв'язання навчально-пізнавальних задач». Отже, науковці визначають форму навчання як узгоджену діяльність учителя й учнів, дидактичну категорію, спосіб організації навчальної діяльності, конструкцію відрізків, циклів процесу навчання тощо. Приймаючи такі твердження, в створюваній методичній системі формування ЛК майбутніх учителів української мови визначаємо, що **форма організації навчання** – це взаємозлагоджена, гармонійна, цілісна й упорядкована система дій викладача і студента, що ґрунтується на лінгводидактичних засадах, психологічних і психолінгвістичних чинниках, а її результатом є сформованість компетентності студента із лінгвістичних дисциплін. Таке визначення характеризує процес навчання з боку викладача й студента, враховує дидактичні складники як аудиторних, так і позааудиторних занять відповідно до особливостей юнацького віку.

В. Золотухіна пропонує поділ на: теоретичні (лекція, семінарське заняття, курсова робота, дипломна робота, консультація, навчальна екскурсія); практичні (лабораторно-практичні заняття, практикуми); комбіновані (педагогічна й виробнича практики); контрольні (колоквіум, залік, іспит). М. Фіцула до форм навчання відносить також участь студентів у НДДС. В. Ортинський визначає навчальні заняття (лекція, семінар, лабораторне заняття, практичне заняття, індивідуальне заняття, навчальна конференція, консультація, навчальна гра та ін.); практичну підготовку; СРС; контрольні заходи.

У сучасній лінгводидактиці питання вибору оптимальних форм роботи у ЗВО перебуває в полі зору багатьох науковців. О. Семенов, розробляючи систему професійної підготовки вчителів української мови і літератури, зосереджує увагу на таких аудиторних формах навчання: лекція, практичні заняття й семінар, колоквіум,

наголошуючи, що «популярності набувають дискусії, тьюторські заняття, мікрОВикладання, рольові ігри, моделювання, наукові майстерні, модульні технології, методичні презентації». Т. Симоненко найбільш прийнятними формами навчання на філологічних факультетах окреслює лекцію, спецсемінари й спецдослідження, практичні й лабораторні заняття, комунікативні практикуми, колоквиуми, тьюторські заняття. К. Климова для створення системи розвитку мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей пропонує використання лекції, семінару, практичного, лабораторного й індивідуального заняття, колоквиуму, факультативу.

Лекції, семінари, практичні й лабораторні заняття є найбільш результативною формою.

Систематизований виклад теорій, законів і гіпотез із дисципліни, розкриття історії виникнення, сучасного стану й перспективи розвитку певної галузі, висвітлення найбільш складних питань курсу (теми, розділу); сприяння аналітичному сприйняттю й оцінці інформації стає можливим за допомогою *лекції*, що передбачає систематизований і логічний виклад навчального матеріалу з застосуванням засобів і прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів, супроводжується засобами наочності.

У ЗВО лекції виконують низку функцій: інформаційну; стимулювальну; виховну й розвивальну роз'яснювальну; переконувальну; функцію систематизації та структурування всього масиву знань із дисципліни; мотиваційну; організаційно-орієнтувальну; методологічну й оцінну. В основі підготовки, виголошення (з боку викладача) й сприйняття (з боку студента) лекції лежать такі складники: чітке структурування навчального матеріалу; необхідні наукові теоретичні відомості; спрямування на тлумачення основних понять науки; система гіпотез і доказів; ознайомлення з науковими методами дослідження, пояснення, аналіз наукових теорій; студіювання принципів наукового пошуку; огляд джерел, поради щодо організації роботи; інтерес до теми й, відповідно, розвиток інтересу до науки, пізнавальних потреб, переконань у необхідності вивчати дисципліни в їх теоретичній і практичній значущості.

У педагогіці запропоновано поділ видів лекцій на традиційні й інноваційні. До першої групи уналежнено: вступну, тематичну, заключну й оглядову. Інноваційні ж представлено великим різноманіттям.

Система лекційних занять репрезентована: *традиційні лекції*: вступна, тематична, підсумкова, оглядова; *інноваційні*: проблемна, лекція-візуалізація, бінарна лекція, лекція із задалегідь запланованими помилками, лекція з аналізом конкретних ситуацій, лекція-прес-конференція.

Семінар – «вид навчального заняття, на якому викладач організовує обговорення студентами питань із попередньо визначених тем робочою навчальною програмою. Запроваджуємо його на старших курсах, «коли у студентів уже сформувався достатній обсяг теоретичних знань з української мови і відповідні вміння й навички застосування їх у професійному дискурсі». Маючи на меті розглянути складні теоретичні питання, такий вид заняття сприяє формуванню суджень, розвитку творчого мислення, навичок застосовувати отримані знання у практичній площині, вмінь добирати, аналізувати довідкову літературу й висловлювати власні критичні думки про прочитане, дискутуючи з одногрупниками й викладачами, доводити й аргументувати особисті переконання, ґрунтуючись на наукових фактах.

На думку авторів підручника «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах», семінарські заняття виконують такі основні функції: *розвивальну*,

узагальнювально-систематизувальну, мотиваційну, організаційно-орієнтаційну. Т. Туркот виділяє також навчальну, виховну, діагностично-корекційну й контролюючу.

На основі існуючих у педагогіці й лінгводидактиці класифікацій семінарських пропонуємо таку систему, до складу якої входять: просемінар, традиційний семінар, а також інноваційні форми його проведення: семінар – розгорнута бесіда, семінар – коментоване читання, семінар – обговорення рефератів, семінар – «мозковий штурм», семінар – теоретична конференція, спецсемінар, дослідницький семінар. Більш детально зупинимося на характеристичі їх.

Просемінар – «перехідна від уроку форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів через практичні та лабораторні заняття, у структурі яких є окремі компоненти семінарської роботи, до вищої форми – власне семінарів», а його головним завданням є розвиток умінь виконувати практичні види діяльності: добирати й працювати з джерелами; аналізувати мовні явища; порівнювати мовні факти, засвоєні в школі з тими, що вивчаються у ЗВО, складати тези та ін.

Семінар (традиційний (тематичний) семінар) – форма організації навчання, під час якої викладач організує вивчення попередньо визначених тем.

Проведення семінару має чітку структуру. На першому етапі викладач активізує увагу студентів, мотивує і спонукає їх до навчання. Другий етап передбачає виступ студента (студентів) із подальшим обговоренням в групі. Якщо проблему висвітлено не на достатньому рівні, здійснено детальне з'ясування її шляхом проведення дискусії. За умови, якщо виникали труднощі в процесі розкриття питання, викладач вступає в обговорення, пояснює і встановлює істину. Підведення підсумків передбачає оцінювання досягнень студента (з аргументацією) й роботи групи в цілому.

На старших курсах впроваджуємо *спецсемінари*, що є спеціально організованим спілкуванням дослідників-початківців із залученням науковців (наукових установ), працівників середніх навчальних закладів із тем, що розроблено й затверджено на засіданні кафедри. Питання до спецсемінарів передбачають пошукову й дослідницьку СРС.

Завданням *дослідницько-експериментальних* семінарів є наукові студіювання інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін та експериментальна перевірка його.

Значне місце в системі підготовки високоякісних фахівців поряд із семінарськими посідають *практичні заняття*, на яких студент під керівництвом викладача детально аналізує певні (визначені планом практичного заняття) теоретичні положення навчальної дисципліни, формує вміння й навички практичного застосування їх. Головне завдання їх, як підкреслює закріплення теоретичних знань, оволодіння апаратом наукових досліджень; поглиблення й уточнення знань; формування інтелектуальних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнень.

Продуктивним видом практичних форм навчання були *лабораторні заняття* – «форма навчального заняття, на якому студенти під керівництвом науково-педагогічного працівника особисто проводять експерименти з метою практичної перевірки й підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, оволодівають методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі». Основне завдання їх – поглиблення й уточнення знань, отриманих на лекціях, семінарах, практичних заняттях і в процесі виконання СРС; формування інтелектуальних умінь і навичок планування, аналізу й узагальнень, опанування ІКТ. Такі заняття закладають основи проведення експериментальних досліджень, що дає змогу глибоко зрозуміти навчальний матеріал, розвивати пізнавальні інтереси студентів, а їх результати можна використати в курсовій і дипломній роботі.

ЛЕКЦІЯ 7

Тема: Особливості організації самостійної роботи

План

1. СРС – шлях проектування самоосвіти студента.
2. Класифікації самостійної роботи в педагогіці й лінгводидактиці.
3. Види СРС та шляхи упровадження їх.
4. Метод портфоліо в системі СРС.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник. К.: Либідь, 1998. 560 с.
2. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури. К.: Кондор, 2008. 272 с.
3. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. К.: ВВП «КОМПАС», 1997. 64 с.
4. Бондар Л. А. Педагогічні умови організації самостійної роботи студентів-філологів у вищих навчальних закладах. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13blavnz.pdf> (дата звернення: 22.06.2018).
5. Вітвицька С. С. Онови педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. 2-ге вид. К.: Центр учбової літератури, 2011. 384 с.
6. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Вид.2-ге, перероб., доп. К.: Академвидав, 2007. 616 с. (Алма-матер).
7. Воропай Н. А. Психолого-педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів в умовах Болонського процесу. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_52/61.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
8. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики: навчально-методичний посібник. Черкаси: БрамаУкраїна, 2008. 232 с.
9. Донченко Т. Організація самостійної роботи студентів з методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 5. С. 40–43.
10. Дороз В. Ф. Методика викладання української мови у вищій школі: навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 176 с.
11. Дроздова І. П. Університетська освіта: навч. посібник. Харків, 2013. 212 с.
12. Златів Л. М. Організація самостійної роботи студентів-філологів на заняттях із мовознавчих дисциплін в умовах кредитно-трансферної системи навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія: Філологічна*. 2012. Випуск 31. С. 171–174.
13. Князян М. О. Самостійно-дослідницька робота як засіб підготовки студентів до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jXzSW3-VVpgJ:www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe (дата звернення: 22.06.2018).
14. Кузнецова О. В Специфіка організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі. *Наукові записки кафедри педагогіки*, (36), 115-121. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/1854> (дата звернення: 22.06.2018).
15. Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник / за ред. В. І. Лозової Харків: «ОБС», 2006. 96 с.
16. Малихін О. В. Зміст і сутність самостійної навчальної діяльності студентів: історія і сучасність. *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 11. С. 24–28.
17. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. 307 с.
18. Нагрибельна І. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: монографія. Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2016. 310 с.
19. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс вчителя-словесника: монографія. К.: Ленвіт, 2013. 338 с.
20. Оргинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

21. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. доп. К.: Знання, 2007. 495 с.
22. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. М.: Педагогика, 1980. 240 с.
23. Підготовка вчителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі: монографія / за ред. В. Мельничайка, Л. Струганець. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2017. 420 с.
24. Рускуліс Л. Види самостійної підготовки майбутнього вчителя української мови в методичній системі. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон: ХДУ, 2017. Вип. LXXVIII. Т. 1. С. 83–88.
25. Товканець Г. В. Університетська освіта: навчально-методичний посібник / укладач: к. п. н. Г. В. Товканець. К.: Кондор, 2001. 182 с.
26. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Кондор, 2001. 628 с.
27. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: «Академвидав», 2006. 352 с. (Альма-матер).
28. Хом'як І. Самостійна робота як компонент цілісного педагогічного процесу. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 7–8. С. 11–16.
29. Юрійчук Н. Д. Роль самостійної роботи у фаховому становленні майбутніх учителів-філологів. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=3675/ (дата звернення: 22.06.2018).

Відповідно до «Положення про організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах освіти» СРС «є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять», а «навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни». Згідно з положенням Болонської системи освіти обсяг часу для самостійної й індивідуальної роботи має становити не менше ніж 50 % загального обсягу трудомісткості навчання. Такий підхід до збільшення частки СРС у процесі засвоєння дисциплін, на нашу думку, навчає студента самостійно студіювати теоретичний зміст мовознавчих дисциплін, здійснювати контроль за власною навчальною діяльністю, формує здібності до саморозвитку, творчого застосування здобутих знань, виховує самостійність як особисту рису характеру. А отже, роль викладача – стати генератором ідей, забезпечити професійне підготування майбутнього фахівця, сприяти його самореалізації.

Самостійність у здобутті знань, як підкреслює А. Алексюк, має на меті оволодіння різноманітними вміннями й навичками бачити зміст і мету роботи, проектувати власну самоосвіту, знаходити ефективні шляхи по-новому розв'язувати проблемні питання, розвивати пізнавальну й розумову активність і самостійність, здатність до творчості. В основі СРС лежить поняття самостійності, під якою розуміють «оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості. Юнак, досягнувши етап дорослішання, повинен усвідомити, що самостійність є його беззаперечним атрибутом: він змушений виважено приймати рішення, контролювати власні дії, беручи на себе відповідальність за вчинки.

Найбільш репрезентативною ознакою СРС «є наявність пізнавальної сторони {...}, яка має позитивний вплив на розвиток розумових та особистісних якостей студента». Із цього погляду СРС дає змогу здобувати знання з новітніх джерел, використовувати інноваційні технології; навчитися самостійно планувати й організувати освітній процес; розширити обсяг знань із мовознавчих дисциплін; максимально використовувати потенціал особистості; розвивати пошукову діяльність майбутнього вчителя.

Зважаючи на проаналізовані погляди науковців щодо сутності поняття СРС, констатуємо, що вона є одним із найбільш вагомих компонентів освітнього процесу,

основою його, що вимагає високого рівня мотивації, правильної організації, готовності до виконання різноманітних завдань. СРС розкриває можливості студентам навчитися самостійно працювати в методичних кабінетах, бібліотеці, вдома; формує навички самостійності в навчальній, НДДС і професійній діяльності; збуджує потяг самостійно здобувати необхідні знання; передбачає інтеграцію різноманітних форм роботи (індивідуальна й колективна); активно готує майбутніх учителів до практичної діяльності (навчальна й виробнича практики).

Аналіз наукової літератури засвідчив, що в педагогіці й лінгводидактиці представлено різноманітні класифікації СРС.

Окремо зупинимося на деяких із них. П. Підкасистий пропонує класифікацію видів СРС, в основі якої – рівні самостійності студентів. Науковець виділяє: за зразком (вимагає попередньо підготовленого зразка, інструкції тощо, а виконання СРС відповідає репродуктивному рівню); реконструктивна (перебудова й перетворення запропонованих текстів на основі отриманого раніше досвіду); варіативного типу (аналіз проблемної ситуації, розкриття головного з-поміж інших, другорядних проблем); творча (найвищий рівень розвитку самостійності студента, що передбачає досягнення нового рівня знань).

О. Малихін, розмежовуючи поняття «самостійна робота» й «самостійна навчальна діяльність», наголошує на їх нетотожності, де СРС – це форма організації навчання, а самостійна навчальна діяльність студентів є «різновидом навчальної діяльності в загальному її розумінні, оскільки переважно становить розумову діяльність, спрямовану на засвоєння певних знань, певного досвіду (...), є специфічним різновидом діяльності взагалі».

Нам імпонує класифікація І. Нагрибельної з огляду на особливості підготовки вчителя початкових класів, що репрезентує такі види СРС: за тематикою (відповідно до виучуваної дисципліни); за послідовністю впровадження різних видів СРС відповідно до курсу навчання (репродуктивна (I курс), продуктивна (II-III курси) та креативно-дослідницька (IV курс).

Аналіз наукової й науково-методичної літератури дав змогу виробити таку класифікацію СРС:

1. **Теоретико-ознайомлювальна** – комплекс базових теоретичних знань, що засвоюються в аудиторний час (на лекційних заняттях). На цьому етапі плануємо оглядове ознайомлення з питаннями, що в подальшому виноситимемо на самостійне опрацювання. Його основна мета – запропонувати студентові необхідні матеріали, ознайомити з основними вимогами до студіювання наукової, науково-методичної літератури, лексикографічних джерел та з засадами конспектування першоджерел. Така пропедевтична робота допоможе здобувачеві вищої освіти усвідомити суть і процес самостійного опрацювання навчального матеріалу.

2. **Когнітивно-пізнавальна** складається з: а) опрацювання матеріалу лекції, вичленування питань, що винесено на самостійний аналіз; огляд літератури й конспектування її; б) підготовки до практичного (семінарського) заняття, лабораторної роботи: виконання вправ з аналізом матеріалу лекції, законспектованих джерел на попередньому етапі й із використанням теоретичних основ матеріалу, що вивчається, за підручником (навчально-методичним посібником, рекомендаціями тощо).

3. **Компетентісно-дослідницька** передбачає участь у НДДС: підготовки й проголошення повідомлень, доповідей, написання наукових статей, участь у конференціях і публікація їх матеріалів, участь в олімпіадах.

4. **Інноваційно-діяльнісна** – створення й упровадження проектів, інформаційних ресурсів (презентації, медіаресурси, веб-квести, вебінари, ДН).

Н. Голуб зауважує, що розроблення системи СРС складається з певних елементів (з огляду на вивчення риторики): *концептуальний складник*, що передбачає окреслення мети, підходів до організації її, характеризує мотив здійснення; прогнозує результати; *змістовий складник* – розкриття структури й змісту предмета, засобів підвищення оптимізації процесу навчання; *організаційний складник* – визначення правил організації, окреслення шляхів досягнення результату СРС; *технологічний складник* – добирання форм і методів організації й упровадження СРС, спрямованих на досягнення позитивного результату, професійного зростання молодого спеціаліста.

Слушною вважаємо позицію І. Дроздової про важливість вибору завдань для СРС, до яких науковець уналежнює: виступи науковців ЗВО з метою орієнтування студентів на самовдосконалення; бесіди з керівництвом факультету про використання можливостей бібліотеки, читальної зали (відвідування їх з подальшим формуванням умінь і навичок працювати з бібліографічними каталогами); використання кабінетів, лабораторій; проведення вступних семінарів, на яких доцільно ознайомити студентів з особливостями підготовки й проведення СРС із певного предмета; організація бесід про особливості СРС; обмін досвідом зі старшокурсниками; організація вечорів запитань і відповідей із нагальних проблем виконання СРС; написання творів «Як я організую свою СРС», анкетування студентів; накреслення плану СРС під керівництвом викладача; індивідуальні консультації; проведення контрольних зрізів; зустріч із випускниками обраної спеціальності. Як бачимо, науковець усебічно підходить до розв'язання питання організації СРС, залучаючи не лише студента й викладача, а й науковців, представників бібліотеки, вчителів. Уважаємо, що такі завдання доцільно систематично впроваджувати на всіх етапах навчання, що дасть змогу закріпити навички СРС, удосконалити теоретичну й практичну підготовку майбутніх учителів української мови.

Зібрані й опрацьовані матеріали оформлюються за допомогою впровадження методу «Портфоліо», спрямованого на систематизацію результатів СРС, узагальнення, поглиблення й розширення знань, отриманих на заняттях в аудиторії. М. Князян вважає, що «саме портфоліо дозволяє накопичувати матеріал дослідження протягом тривалого часу, збагачуючи й розширюючи його».

Як переконує проведене дослідження, СРС є вагомим складником усіх інших форм діяльності у ЗВО, оскільки передбачає ґрунтовну роботу студента з документами, першоджерелами, підручниками, навчальними й навчально-методичними посібниками на лекціях і в позааудиторний час (конспектування, анотування, реферування, складання тез); конспектами лекцій у процесі виконання випереджувальних завдань, сприяє здобуттю нових знань і розширенню діапазону отриманих раніше, відшліфуванню, вдосконаленню їх, глибокому розумінню засвоєного матеріалу шляхом самостійного опрацювання, формування власних поглядів студента на проблемні питання. СРС дає змогу заглибитися в історію лінгвістичного явища; окреслює виконання системи вправ і завдань; виробляє вміння організації та проведення педагогічного експерименту, підготовки доповідей, наукових повідомлень, проходження навчальної й виробничої педагогічної практик тощо. Правильно організована СРС навчає прогнозувати й оцінювати можливий результат, відповідно будувати гіпотези, підтверджувати або спростовувати їх; складати таблиці, схеми, упроваджувати ІКТ.

ЛЕКЦІЯ 8

**Тема: Дистанційне навчання в методичній системі
підготовки студентів-філологів**

План

1. Змішане навчання – поєднання технологій навчання за допомогою гнучкого підходу до освіти.
2. Дистанційне навчання як цілеспрямований процес інтерактивної (ділової), асинхронної й синхронної взаємодії викладача й студентів.
3. Моделі дистанційного навчання.
4. Інформаційно-освітні ресурси дистанційного навчання.
5. Інтернет-засоби й навчальні засоби в системі дистанційного навчання.

Література

1. Бацуровська І. В. Освітньо-наукова підготовка магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів: монографія. Херсон: Грінь Д. С., 2016. 514 с.
2. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. К.: ВВП «КОМПАС», 1997. 64 с.
3. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Електронне наукове фахове видання, 2016. Т. 54. № 4. С. 1-18. URL: file:///C:/Users/%D0%9B%D0%B8%D0%BB%D1%8F/Downloads/ITZN_2016_54_4_3.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
4. Воротникова І. П. Змішані моделі навчання у післядипломній педагогічній освіті. *Перспективні напрями світової науки: збірник статей учасників тридцять першої міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя» (25 лютого - 1 березня 2015 р.)*, 2015. Том 1. Науки гуманітарного циклу. С. 29-31.
5. Данькевич Л. Р. Ефективність застосування системи змішаного навчання у викладанні ділової англійської мови. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2009. Вип. 137. С. 236-239.
6. Дистанционное обучение: учеб. пособие / под. ред. Е. С. Полат. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 416 с.
7. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> (дата звернення: 22.06.2018).
8. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навчальний посібник. 3-є вид. / за ред. В. М. Кухаренко. Харків: НТУ «ХПИ», «Горсинг», 2002. 320 с.
9. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 53–67.
10. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.
11. Положення про дистанційне навчання. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення: 22.06.2018).
12. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93> (дата звернення: 22.06.2018).
13. Рашевська Н. В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси: ЧНУ. 2010. Вип. 191. С. 89–96.
14. Рускуліс Л. Дистанційне навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови: переваги та недоліки. *«Дунайські наукові читання: європейський вимір і регіональний контекст»: матер. міжн. наук.-практ. конф., присвяченої 75-річчю Ізмаїльського державного гуманітарного університету (15–17 жовтня, 2015)*. Т. I: Історія. Економіка. Педагогіка. Ізмаїл: РВВ ІДГУ; «СМИЛ», 2015. С. 256–258.
15. Самойленко О. В. Підготовка бакалаврів-учителів математики за дистанційною формою навчання: монографія. Херсон: Грінь Д. С., 2013. 436 с.
16. Сергиенко И. В. Дидактический подход к реализации системы дистанционного обучения. *Инновационное образование*. 2005. № 1. С. 29–39.
17. Стефаненко П. Дистанційне навчання у вищій школі: монографія. Донецьк: ДонНТУ, 2002. 400 с.
18. Фандей В. А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения. *Информатизация образования и науки*. 2011. № 4 (12). С. 115–125.

19. Allen I. Elaine, Seaman Jeff *Going The Distance: Online Education in the U.S.* 2011. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. 40 p.
20. Banados E. A. Blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*. 2006. № 23 (3). S. 533–550.
21. Collis B., Moonen J. *Flexible learning in a digital world: experiences and expectations*. London: Kogan Page Limited. 2001. 231 p.
22. Thorpe M. *Evaluating Open & Distance Learning*. London: Longman, 1993. 218 p.

Відповідно до «Положення про дистанційне навчання» воно тлумачиться як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій», а його метою є «надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу у ЗВО, підготовки іноземців та підвищення кваліфікації працівників».

Аналіз досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників переконує, що сьогодні у ЗВО репрезентовано: а) традиційні форми навчання; б) форми навчання, до яких включено елементи ДН; в) змішане навчання (blended learning); г) чисте ДН (online learning). Найчастіше маємо справу з використанням змішаного навчання, яке визначено як поєднання технологій навчання за допомогою гнучкого підходу до освіти, що передбачає виконання завдань у всемережжі з використанням методів, що можуть покращити результати студента й/або зекономити навчальний час, «цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в межах формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, що використовуються для зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання».

У сучасній науковій літературі спостерігаємо наявність різних тлумачень ДН. Подамо окремі з них: це цілеспрямований процес інтерактивної (ділової), асинхронної й синхронної взаємодії викладача й студентів між собою й із засобами навчання, індиферентний до їх розміщення в просторі й часі; це особлива система навчання, «в якій має місце поєднання інформаційних (інформаційно-комп'ютерних) технологій навчання із комунікаційними (вони включають, поряд із традиційними засобами комунікацій, комп'ютери, локальні й глобальні мережі, електронну пошту, Інтернет)»; це відкрите та доступне для всіх навчання, що як технологічний складник використовує сучасні інформаційні технології та засоби масової комунікації. Отже, ДН є освітнім процесом, для якого характерне використання різноманітних інформаційних технологій (комп'ютерні програми, усемережеві технології та ін.); забезпечення пошукової самостійної діяльності студентів із залученням матеріалів електронних бібліотек, баз даних тощо; створення самостійних проектів і методик; постійна комунікація між викладачем і студентом (групою студентів); урахування диференціації навчання (розроблення, впровадження й перевірка різнорівневих завдань, унесення результатів в електронний журнал).

ДН характерна низка ознак, а саме: *гнучкість; модульність; паралельності; ДН повнота інформаційного доступу; економічність; масовість й одночасно особистісна*

орієнтованість, індивідуалізованість; пізнавальне спрямування; діагностичність; мотиваційність; соціальна рівноправність; інтернаціональність

Моделі ДН, представлені такими групами:

1. Навчання за типом екстерна, орієнтоване на екзаменаційні вимоги ЗВО й передбачене для студентів, які за певних причин не можуть відвідувати навчальний заклад.

2. Університетська освіта (на базі одного університету) для студентів, які здобувають освіту заочно/дистанційно.

3. Навчання на основі співпраці декількох ЗВО, що дає змогу розробити більш якісне навчальне забезпечення дистанційних курсів.

4. Навчання в спеціальних навчальних закладах, що створені для розробки мультимедійних курсів для заочного й ДН.

5. Автономні навчальні системи, що повністю впроваджено за допомогою телебачення й радіопрограм, додаткових друкованих видань.

6. Неформальне інтегроване навчання на основі мультимедійних програм, тобто програми самоосвіти.

Моделі ДН упроваджуються у двох режимах: *асинхронне й синхронне навчання*.

Інформаційно-освітні ресурси як асинхронного, так і синхронного ДН розміщуються на сайті університету (платформа MOODLE) і є доступними для студентів і викладачів, адаптовані до використання. Основними компонентами їх є: *компонент створення навчального курсу; компонент адміністрування; компонент спілкування й комунікації; інструментарій; система тестування компетентностей*.

Якість отриманих знань у процесі ДН визначається за такими показниками: а) оцінювання знань студента з мовознавчих дисциплін; б) рівень системної компетентності (наприклад, розуміння взаємозв'язку між різними дисциплінами); в) рівень компетентності в оптимальному розподілі ресурсів; г) рівень компетентності в роботі з інформацією (вміння інтерпретувати інформацію, використовувати для обробки інформації комп'ютер тощо); д) оцінювання вмінь писати, говорити, слухати; е) оцінювання особистої відповідальності, комунікабельність; є) оцінювання вмінь працювати в команді, навчати інших і вести перемовини.

Із метою ефективного всемережового спілкування вчителів створено віртуальні освітні спільноти (мережні педагогічні спільноти, віртуальні мережні спільноти освітнього напрямку) як «групи людей, учасників освітнього процесу (...), яких об'єднують спільні інтереси, ініціативи, взаємодії, пов'язані з освітніми цілями та освітнім контентом, які постійно і тривалий час спілкуються, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, загальні сервіси і програмне забезпечення, дотримуючись належних норм поведінки у віртуальному просторі». Ефективність ДН залежить від засобів навчання, які умовно поділено на інтернет-засоби й навчальні засоби.

Лекція 9

Тема: Практична підготовка майбутніх учителів української мови

План

1. Роль практичної підготовки в системі позааудиторних форм навчання у ЗВО.
2. Методика проведення діалектологічної та соціолінгвістичної практик.
3. Навчальна та виробнича практики. Компоненти виробничої практики.

Література

1. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1989. 175 с.

2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник. К.: Либідь, 1998. 560 с.
3. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури. К.: Кондор, 2008. 272 с.
4. Глузман Н. Генеза розвитку педагогічної практики в системі вищої педагогічної освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121(2). С. 193–200.
5. Дороз В. Ф. Методика викладання української мови у вищій школі: навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 176 с.
6. Заболотська О. О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці: монографія. Херсон: Айлант, 2006. 465 с.
7. Куцевол О. М. Креативний підхід до організації позааудиторної роботи студентів у системі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. URL: <http://library.vspu.net/jspui/bitstream/123456789/63/1/003.pdf>(дата звернення: 22.06.2018).
8. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.
9. Підготовка вчителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі: монографія / за ред. В. Мельничайка, Л. Струганець. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2017. 420 с.
10. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>(дата звернення: 22.06.2018).
11. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93> (дата звернення: 22.06.2018).
12. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін: монографія / за заг. ред. М. Пентиліук. Миколаїв: ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.
13. Рускуліс Л. Особливості організації й проведення педагогічної та виробничої практик. *Наукові дослідження в XXI столітті: теорія і практика (SRTP 2016): матеріали I Міжнар. науково-практ. конфер.* Тернопіль, 2016. С.71–72.
14. Семенов О. М. Лінгвістичне краєзнавство у фаховій підготовці вчителя-словесника. *Лінгвокраєзнавство: мовний аспект стилю письменників, періодичних видань, ономастики, діалектів Сумщини*: збірн. наук. праць. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. С. 104–112.
15. Семенов О. М., Базиль Л. О., Дятленко Т. І. Практика в системі фахової освіти вчителя-словесника: навч. посіб. К.: Фенікс, 2008. 288 с.
16. Семенов О. М., Базиль Л. О., Дятленко Т. І. Фахова практика вчителя-словесника: навч. посіб. Луганськ: Ноулідж, 2011. 496 с.
17. Семенов О. Професійна спрямованість навчально-наукових практик на філологічному факультеті педуніверситету. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. Павла Тичини / редкол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. К.: Наук. світ, 2004. Вип. 8. С. 55–61.
18. Семенов О. Ціннісні пріоритети фахової практики у вищій школі. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 5. С. 35–38.

Відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» практика є «обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня і має на меті набуття студентом професійних навичок та вмінь».

Учені одностайно переконують, що практична підготовка є інтегратором закладених у процесі навчання в ЗВО теоретичних основ наук, отриманих практичних умінь і навичок, результатом кропіткої СРС й індикатором НДДС, що спрямовані на майбутню професійну діяльність, оскільки, як наголошує К. Климова, «здобуті знання без практичного застосування можуть так і залишитися фундаментом (хоча й міцним, якісно закладеним) для незбудованої споруди, якою є професійна творча особистість сучасного вчителя».

Упродовж навчання в ЗВО студент, за дослідженнями О. Заболотської, знаходиться на трьох базових позиціях: 1) *той, кого навчають*; 2) *той, хто навчається*; 3) *той, хто навчає*.

Аналіз навчальних планів ЗВО на I (бакалаврському) рівні засвідчив, що практична підготовка майбутніх учителів української мови репрезентована діалектологічною, соціолінгвістичною й педагогічною (навчальною й виробничою) практиками. Усі види практик проводяться відповідно до «Положення про проведення практики студентів вищих закладів України», в якому визначено її мету й зміст, основні завдання, охарактеризовано вимоги до вибору бази практики, правила оформлення документації й умови захисту.

Діалектологічна практика (II курс) є «школою прилучення до таємниць мови», оскільки саме в «діалоговому просторі села і міста студенти поглиблюють уявлення про духовно-матеріальну культуру різних регіонів України, детальніше знайомляться з основними лексико-граматичними і фонетичними особливостями діалекту, на якому їм доведеться слухати і записувати фольклорні твори, спостерігають за процесом «згасання» говорів як повноцінних комунікативних систем, виробляють навички збирання, оброблення й аналізу автентичного матеріалу, наочно опановують метод картографування мовних фактів та психологію діалектного спілкування».

Діалектологічна практика, на думку О. Семеног, впливає на формування соціолінгвістичної компетентності МО студента, тому логічно поєднувати її з соціолінгвістичною, основними завданнями якої є аналіз мовлення представників різних соціальних груп, укладання мовного портрету мешканця певного села чи міста, виявлення специфічних особливостей мовлення дитини, а як результат – аналіз мовної ситуації населеного пункту.

Невід'ємною частиною освітнього процесу є педагогічна практика, що планується на III й IV курсах. Її мета – «розвиток у студентів умінь здійснювати діяльність з навчання рідної мови в загальноосвітній школі на основі сформованих у них комунікативної компетентності та знань з основ теорії методики, педагогіки і психології, уміння поєднувати теоретичні знання з методики навчання української мови з практичною діяльністю навчання учнів; забезпечення практичного пізнання студентами закономірностей професійної діяльності та оволодіння способами організації її, вміння вирішувати конкретні методичні завдання відповідно до умов педагогічного процесу; виховання в студентів потреби систематично оновлювати свої знання і творчо застосовувати їх на практиці». Ефективність її полягає в тому, що майбутні вчителі української мови мають змогу не тільки перевірити власний рівень володіння теоретичними основами лінгвістичної теорії, а й поглибити його. У них розвивається зацікавлення й мотивація в процесі підготовки, моделювання й проведення уроків, у виголошуванні виступів перед учнями й у позакласній діяльності.

Дослідження переконують, що підготовка до педагогічної практики становить систему, на формування якої впливають: рівень засвоєння сукупності лінгвістичних знань (вивчення теорії мовознавчих курсів), психологічні чинники (озброєння знаннями з вікової психології), дидактичні та методичні засади й показники вироблення низки практичних умінь і навичок: проаналізувати матеріал до уроку мови, врахувавши необхідні критерії відповідно до його типу; провести урок у шкільній аудиторії, дотримуючись необхідних вимог (засвоєння основ педагогіки й лінгводидактики); дібрати засоби навчання.

Компоненти педагогічної практики: *навчальний компонент, інноваційно-пошуковий компонент, психолого-педагогічний компонент, методичний компонент.*

ЛЕКЦІЯ 10

Тема: Навчально- й науково-дослідницька діяльність студента

План

1. НДДС як це інтелектуальна праця, спрямована на набуття знань, умінь і навичок.
2. Класифікація дослідницьких умінь студента.
3. Компетентність студента в НДДС. Складники науково-комунікативної компетентності.
4. Види НДДС: навчально-дослідницька робота, науково-дослідницька робота, науково-організаційні заходи.

Література

1. Бацуровська І. В. Освітньо-наукова підготовка магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів: монографія. Херсон: Грінь Д. С., 2016. 514 с.
2. Клименюк О. Виклад та оформлення результатів наукового дослідження: авторський підручник. Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2007. 398 с.
3. Князян М. О. Самостійно-дослідницька робота як засіб підготовки студентів до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jXzSW3-VVpgJ:www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe (дата зверення: 22.06.2018).
4. Ковальчук В. В., Моїсєєв Л. М. Основи наукових досліджень: навчальний посібник. 5-е вид. К.: Видавничий дім «Професіонал», 2008. 240 с.
5. Копусь О. Організація науково-дослідницької діяльності студентів у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 3. С. 10–12.
6. Корнієнко І. А. Вступ до наукових досліджень: навчально-методичний посібник. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2013. 156 с.
7. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник. К.: Кондор, 2009. 206 с.
8. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс вчителя-словесника: монографія. К.: Ленвіт, 2013. 338 с.
9. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Окунович Т. Г. та ін. Навчально- й науково-дослідна робота студентів-філологів (реферат, курсова, випускна робота з української мови та методики її навчання): навчально-методичний посібник для студентів. К.: Ленвіт, 2010. 120 с.
10. Пехота О. М., Єрмакова І. П. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи: навчально-методичний посібник. Миколаїв: Іліон, 2011. 340 с. (Серія «Педагогічна освіта – XXI»).
11. Рідей Н. М., Зазимко О. В., Кліх Л. В. та інші. Путівник у прикладну наукометрію: навчальний посібник. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС, 2014. 343 с.
12. Рускуліс Л. Види навчально- та науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя української мови та шляхи їх упровадження в навчальний процес. *Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи. матеріали Всеукр. науково-практ. конфер.* (Херсон, 2016). Херсон: ХДУ, 2016. С. 138–141. Електронний ресурс. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/4786> (дата звернення: 22.06.2018).
13. Семенов О. М. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів. Київ-Глухів: ІППП ІПН України, ГДПУ, 2002. 96 с.
14. Семенов О. М., Земка О. І. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів-словесників: теорія і практика: монографія. Суми: Ніко, 2014. 254 с.
15. Симоненко Т. Педагогічні умови науково-дослідницької роботи студентів-філологів у ВНЗ. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 3. С. 37–39.
16. Ситаров В. А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.
17. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: МГПИ, 1982. 151 с.
18. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. К.: Вища школа, 2005. 239 с.

19. Словник-довідник з української лінгводидакти: навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.
20. Цехмістрова Г. С. Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник. 2-е видання, доповнене. К.: Видавничий дім «Слово», 2012. 352 с.
21. Шейко В. М., Кушнарченко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Знання-Прес, 2002. 295 с.

У «Законі про вищу освіту» наголошено, що «наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у вищих навчальних закладах є невід'ємним складником освітньої діяльності і провадиться з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти. Провадження наукової і науково-технічної діяльності університетами, академіями, інститутами є обов'язковим».

НДДС – «це інтелектуальна праця, спрямована на набуття знань, умінь і навичок», де формування дослідницьких умінь і навичок розуміється як «послідовний процес взаємопов'язаних дій викладачів філологічного факультету і студентів на основі інструментарію дидактичних засобів» і залежить від «мотивації дослідження; стилю мислення; готовності до виконання наукового дослідження; творчої активності особистості; інтересу й потреби щодо набуття дослідницьких умінь». Саме в процесі організації й проведення НДДС, на думку М. Князян, «можливо забезпечити формування навичок, котрі сприяють високій динаміці розв'язання проблем професійного характеру, а саме: мобільний аналіз проблемних ситуацій, генерація декількох варіантів їхнього розв'язання, перенесення набутих знань у нове поле використання їх, швидке прийняття рішень у невизначеному контексті, прогноз щодо ефективності власних дій, самоаналіз і самокорекція».

Цілеспрямована й кваліфіковано організована НДДС сприяє формуванню ЛК, тому майбутнім учителям української мови для постійної затребуваності необхідно вміти аналізувати потік наукової інформації, створювати авторські розроблення (програми), запроваджувати в освітній процес інноваційні технології тощо, тобто розвивати дослідницькі вміння, до яких О. Земка, О. Семенов уналежнюють: *інформаційні; операційні; мовнокомунікативні; діагностично-прогностичні*.

Наукова компетентність – це високий щабель їх знань із мовознавчих дисциплін, що виходить за межі інформаційного обсягу курсу, передбаченого навчальним планом, й охоплює інноваційні проблеми, відповідний рівень практичних умінь і навичок організовувати й проводити наукову діяльність. Компетенцій, за допомогою яких відбувається формування наукової компетентності: володіння навичками наукової організації праці; вивчення наукових джерел, електронних баз даних, систем інформаційного пошуку; оперування загальнонауковою й конкретно науковою термінологією; трансформування теоретичних основ у практичну площину дослідження; здійснення НДДС (бачення наукової новизни й шляхів висвітлення її; формулювання мети, завдань, об'єкта та предмета дослідження; вибудовування наукової гіпотези, доведення чи спростування її).

Активна наукова позиція студента, постійне самовдосконалення під час збирання інформації та опрацювання її, репрезентація наукового доробку забезпечують розвиток його науково-комунікативної компетентності. Заслугує на увагу думка Г. Цехмістрової про окреслення суті поняття «наукова комунікація» «як обмін науковою інформацією (ідеями, знаннями, повідомленнями) між ученими та спеціалістами». Науковець представляє її п'ятьма складниками: *комунікант; комунікат; канал; реципієнт; зворотний зв'язок*.

Зміст і характер НДДС визначені певними чинниками: науковою проблемою кафедри, факультету (інституту), університету; дослідженнями, що проводяться спільно з профільними для ЗВО установами й організаціями та іншими ЗВО; умовами дослідницької роботи студентів; наявністю бази дослідження, можливістю отримання необхідних документів; забезпеченістю комп'ютерною технікою, Інтернетом. Зміст і характер НДДС зумовлюють обґрунтування основних її завдань. Успіх НДДС залежить від чіткої та скоординованої співпраці викладача й студента, проведення заходів, які залучають максимальну кількість здобувачів вищої освіти. Дослідження шляхів і способів упровадження НДДС дало змогу констатувати, що така форма роботи поєднує: навчально-дослідницьку роботу, науково-дослідницьку роботу, науково-організаційні заходи.

I. Навчально-дослідницька робота, що передбачена навчальним планом спеціальності, охоплює:

а) ознайомлення студентів на I курсі з правилами добору відповідної інформації; опанування вміннями аналізувати й конспектувати першоджерела, виділяти головне й другорядне в навчальному тексті, систематизувати навчальний матеріал, оформляти доповіді, реферати, рецензії та інше й виголошувати їх;

б) упровадження на II курсі дисципліни «Основи наукових знань», що завершується складанням заліку чи іспиту (конспект із теми; реферат; анотація опрацьованої довідкової наукової літератури до дисципліни, бібліографічний опис її, історичні дослідження тощо); виконання науково-дослідницької частини лабораторних робіт зі спеціальних дисциплін; уведення елементів наукової творчості в мовознавчі дисципліни;

в) виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, що реалізуються в процесі вивчення програмного матеріалу з навчального курсу;

г) виконання індивідуальних досліджень – збір фактичного матеріалу, первинне опрацювання якого в подальшому буде використано під час написання курсової чи дипломної роботи;

д) написання курсових робіт із мовознавчих дисциплін і випускної дипломної роботи; вдосконалення вмінь практичної діяльності.

II. Науково-дослідницька робота, що входить до навчального плану, але виконується в позанавчальний час:

а) участь у розробленні фундаментальних і прикладних наукових тем, запропонованих випусковою кафедрою;

б) робота в наукових гуртках і студентських наукових товариствах, об'єднаннях, проблемних семінарах і круглих столах.

III. Науково-організаційні заходи, що передбачають:

а) підготовка наукових публікацій і доповідей на науково-практичні й наукові студентські конференції;

б) участь у студентських олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт тощо.