

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
„ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”

На правах рукопису
УДК 378:811.161.2]005.22(043.3)

СИМОНЕНКО ЛЮДМИЛА ЮРІЇВНА

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ
СФОРМОВАНOSTІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
Горошкіна Олена Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор

Старобільськ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ СФОРМОВАНOSTI МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	10
1.1. Методична компетентність як складник професійної компетентності вчителя-словесника.....	10
1.2. Контроль сформованості методичної компетентності як наукове поняття....	25
1.3. Психолого-педагогічні засади організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови....	47
1.4. Лінгводидактичний аспект організації контролю сформованості методичної компетентності.....	64
Висновки до 1 розділу.....	91
РОЗДІЛ 2. СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ.....	94
2.1. Аналіз стану формування методичної компетентності вчителів української мови й організації педагогічного контролю у вищих закладах освіти.....	94
2.2. Характеристика рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови.....	106
Висновки до 2 розділу.....	117
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ ЗА РОЗРОБЛЕНОЮ МЕТОДИКОЮ.....	119
3.1. Зміст та організація дослідного навчання.....	119
3.2. Реалізація експериментальної методики організації контролю сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови	138
3.3. Результати експериментального навчання.....	184
Висновки до 3 розділу.....	192
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	194
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	197
ДОДАТКИ.....	230

ВСТУП

Актуальність теми. Реформування системи освіти в умовах культурного й духовного відродження України зумовлює вдосконалення підготовки майбутніх учителів української мови, підвищення рівня їхньої методичної компетентності. Сучасна українська лінгводидактика ставить перед собою завдання розробити ефективні освітні технології, що забезпечать не тільки інтенсивне опанування майбутніми вчителями української мови системи фахових знань, а й вироблення в них умінь самостійно здобувати знання в процесі власного творчого пошуку. Словесник покликаний підготувати учня до активного й доцільного використання мовних ресурсів у всіх сферах життєдіяльності в умовах інформаційного й відкритого суспільства. Це вимагає від педагога володіння науковою інформацією, яка відображає інноваційні процеси й технології навчання української мови.

Адаптація до мінливих обставин педагогічної діяльності стає важливим чинником побудови продуктивного процесу навчання української мови в школі. Викликом часу стає індивідуальне конструювання сучасного уроку з урахуванням соціального контексту, змісту навчання, мети конкретного навчального закладу, індивідуальних психологічних особливостей учнів, навчально-методичного забезпечення. Тому наразі постає потреба в розробленні продуктивних моделей, технологій розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя української мови. Одним зі шляхів поліпшення якості освіти, ефективного навчання фахівців у вищій школі є підвищення рівня здійснюваного контролю за формуванням методичної компетентності студентів.

Про необхідність удосконалення професіоналізму вчителя-словесника неодноразово зазначалося в державних документах, які регламентують сферу освіти: законах України „Про освіту” (1991), „Про загальну середню освіту” (1999), „Про вищу освіту” (2014); Державній цільовій комплексній програмі „Вчитель” (2002).

Вивчення педагогічної, лінгводидактичної, психологічної літератури, спрямованої на визначення механізму професійного розвитку педагогів та своєрідності організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови, засвідчило, що розв'язання окресленої проблеми на сучасному етапі має серйозне науково-методичне підґрунтя.

Студіювання й аналіз наукових праць з психології, педагогіки, лінгвістики, лінгводидактики засвідчує, що в теорії і практиці вищої школи накопичено значний досвід, який може слугувати основою для модернізації процесу формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови: організація навчального процесу у вищій школі на компетентнісній основі (З. Бакум, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба, Н. Дика, О. Караман, С. Караман, К. Климова, Л. Мамчур, Г. Михайловська, С. Омельчук, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.); лінгводидактичні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови (Н. Голуб, О. Любашенко, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Потапенко та ін.); особливості професійної підготовки словесників до навчання української мови в загальноосвітніх закладах України (З. Бакум, О. Біляєв, О. Горошкіна, Р. Дружененко, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерук, А. Нікітіна, Т. Симоненко, С. Яворська та ін.); підготовка вчителів до діагностичної діяльності (В. Максимов, О. Малихін, С. Мартиненко, О. Савченко та ін.).

Контролю як обов'язковому компоненту освітнього процесу присвячено праці А. Алексюка, Л. Артемової, Ю. Бабанського, В. Беспалька, В. Бочарнікової, О. Кондратьєвої, С. Мартиненко, І. Підласого, О. Янченко та ін.

Останнім часом активізувалися дослідження теоретичних і методичних засад, пов'язаних із формуванням умінь збирати інформацію, аналізувати та застосовувати її, організовувати самостійну роботу, здійснювати контроль у процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів. Крім того, спостерігаємо посилену увагу науковців і практиків до проблем методичного розвитку

майбутніх учителів-словесників та його впливу на якість навчання української мови в освітніх закладах. Важливими для нашого дослідження стали роботи З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, Г. Грибан, С. Карамана, О. Копусь, О. Кучерук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семенов, В. Сидоренко, Т. Симоненко та ін., автори яких вивчали шляхи розвитку складників професійної компетентності майбутніх учителів української мови. Водночас спостерігається неоднозначність тлумачення терміна „методична компетентність учителя української мови”, недостатню увагу приділено висвітленню проблеми організації контролю її сформованості.

Актуальність порушеної проблеми, її недостатня розробленість, об'єктивні вимоги до формування методичної компетентності майбутніх учителів-словесників зумовили вибір теми дослідження: **„Лінгводидактичні засади організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна праця пов'язана із науковою темою кафедри української мови ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Старобільськ) „Лінгводидактичні засади мовної освіти в освітніх закладах різного типу” (державний реєстраційний номер 0107U011891). Тему кандидатської дисертації затверджено на засіданні Вченої ради ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (протокол № 5 від 21 грудня 2012 р.) і погоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 26 березня 2013 р.).

Об'єкт дослідження – формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови у вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – методика організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови.

Мета дослідження полягає в розробленні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови.

Для реалізації мети дослідження поставлено такі **завдання**:

1. Уточнити понятійно-категоріальне поле дослідження.
2. Визначити психолого-педагогічні, психолінгвістичні й лінгводидактичні засади сформованості методичної компетентності майбутніх учителів-словесників.
3. Дослідити стан сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови у вищому навчальному закладі.
4. Виявити критерії, показники й рівні сформованості методичної компетентності майбутніх учителів-словесників.
5. Розробити методику організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови та експериментально перевірити її ефективність.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концептуальні засади теорії наукового пізнання; філософії освіти; єдності мови, мовлення і мислення; законодавчі акти й сучасні концепції з проблем мовної освіти в Україні; педагогічної теорії особистісно зорієнтованого, компетентнісного, системного, проблемного підходів (А. Алексюк, В. Афанасьєв, В. Беспалько, І. Бех, Н. Бібік, С. Гончаренко, В. Давидов, Л. Занков, К. Костюк, О. Малихін, С. Мартиненко, А. Матюшкін, В. Оконь, С. Подмазін, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хоружа, Є. Юдін та ін.); організації педагогічної діагностики та контролю (Ю. Бабанський, В. Беспалько, Т. Груба, С. Мартиненко та ін.); сучасної лінгводидактики з проблеми розвитку методичної компетентності (З. Бакум, А. Богущ, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба, Т. Донченко, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, М. Пентилюк, В. Шляхова та ін.).

Для вирішення поставлених завдань і експериментальної перевірки розробленої методики в дослідженні використано **комплекс методів**:

теоретичні – аналіз філософської, психолого-педагогічної, лінгводидактичної літератури, законодавчих документів, програм, підручників, методичних рекомендацій і посібників з проблеми дослідження, що дав змогу визначити теоретичні засади організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови;

емпіричні – анкетування, бесіда, безпосереднє й опосередковане спостереження, самооцінювання, тестування – задля з'ясування рівнів сформованості в майбутніх учителів української мови методичної компетентності; педагогічний експеримент – з метою перевірки ефективності розробленої методики організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови;

статистичні – для опрацювання отриманих даних і встановлення статистичної значущості результатів дослідження та їх якісно-кількісної інтерпретації.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота виконувалася в Державному закладі „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, Київському університеті імені Бориса Грінченка, Державному закладі „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше обґрунтовано* теоретичні засади організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови; *уточнено* сутність поняття „контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови”; *розроблено* методику організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови; *визначено* критерії, показники та рівні сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови; *удосконалено* змістово-процесуальне забезпечення контролю сформованості

методичної компетентності студентів – майбутніх філологів. *Подальшого розвитку набули* положення щодо організації контролю сформованості методичної компетентності та діагностичної діяльності майбутніх учителів української мови.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблену в дисертації методику організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови можна використовувати в процесі лінгводидактичної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів, системі післядипломної професійної освіти й самоосвіти. Теоретичні положення та висновки дисертації можуть бути використані для вдосконалення програм, підручників, посібників з української мови, у практичній діяльності вчителів-словесників, підготовці спецкурсів і спецсеінарів для студентів педагогічних вищих навчальних закладів, створенні монографічних праць відповідної проблематики та підручників з методики навчання української мови.

Результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес факультету української філології та соціальних комунікацій ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (акт про впровадження № 3151 від 01.10.2015; м. Старобільськ), Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка (акт про впровадження № 354/1 від 17.09.2015), факультету української філології Інституту мов світу ДЗ „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” (акт про впровадження № 2386 від 28.08.2015), факультету філології та історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (акт про впровадження № 2610 від 06.10.2015).

Апробація результатів дисертації. Основні положення й результати дисертації оприлюднено на науково-практичних конференціях різних рівнів: *міжнародних*: „Сучасний лінгвістичний і лінгводидактичний дискурсивний простір” (Луганськ, 2010), „Педагогика в глобалізуючому просторі”

науки: *Вызовы педагогическому образованию в подготовке учителя завтрашнего дня*” (Тобольск, 2014), *„Альтернат – 2014”* (Гродно, 2014), *„Modern problems of education and science – 2015”* (Будапешт, 2015); *всеукраїнських і міжрегіональних: „Слово, речення, текст: когнітивний, прагматичний та лінгводидактичний аспекти”* (Херсон, 2012), *„Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін”* (Суми, 2014), *„Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний вимір”* (Донецьк, 2014), *„Тарас Шевченко в історико-літературному дискурсі”* (Рівне, 2014).

Публікації. Основні положення й результати дисертаційної праці відображено в 10 публікаціях, із них 7 одноосібних статей – у наукових фахових виданнях України; 1 публікація – у міжнародному науковому виданні, 2 статті за матеріалами науково-практичних конференцій.

Структура й обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (302 найменування, з них 5 – іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації – 296 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 196 сторінках. У роботі вміщено 9 таблиць, 3 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ СФОРМОВАНOSTІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

1.1. Методична компетентність як складник професійної компетентності майбутніх учителів української мови

Сучасна освітня парадигма зорієнтована на формування творчої, ініціативної, самостійної, конкурентоспроможної, професійно мобільної особистості. З огляду на це, новим продуктивним орієнтиром в освіті є компетентнісний підхід до формування змісту освіти, переваги якого полягають у тому, що він не обмежується знаннево-орієнтувальним компонентом, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто таких, що належать до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій [57, с. 148].

Зміна вимог до особистості учня зумовлює зміну пріоритетів у підготовці педагога, становлення якого залежить від психолого-педагогічних умов забезпечення навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти, основне завдання якого – підготовка кваліфікованого фахівця, який володіє необхідним обсягом теоретичних знань, має сформовані практичні вміння та навички, потрібні професійно значущі особистісні якості, що в майбутньому забезпечать йому успішну адаптацію до майбутньої діяльності, сприятимуть фаховому й особистісному самовдосконаленню.

Відповідно до компетентнісного підходу, який покладено в основу навчання у вищих закладах освіти, провідним завданням є формування ключових компетентностей фахівця [133]. У науковій літературі до сьогодні відсутній єдиний погляд на тлумачення понять „компетенція” і „компетентність”.

Н. Бібік зазначає: „компетентність – стосовно структури змісту освіти, який побудовано в сучасних стандартах за галузевим принципом і в програмах – за предметним, – виводить метарівень, універсальний, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; у міжособистісному і в інституційному культурному контексті” [23, с. 46]. Натомість компетенції – соціально закріплені освітні результати – можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння суб’єктами навчання сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [23, с. 47]. Слушною є думка І. Зимньої про те, що компетенції – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новотвори (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей та відносин), які потім виявляються в компетентностях особистості як актуальних діяльнісних проявах. Водночас компетентність дослідниця визначає як інтелектуально й особистісно зумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях [108, с. 13–16].

Переконливими нам видаються висновки, зроблені Н. Скібою: компетенція – це „соціально задана норма-вимога до професійної підготовки особистості, якої слід дотримуватися при набутті професійних рис у ході навчання, а компетентність – це інтеграція знань, умінь, навичок, особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення та розгорнутої (професійної) рефлексії, що сприяє якісному, творчому виконанню професійної діяльності” [261, с. 165]. Дослідниця наголошує, що компетентність стосується людини, розкриває аспекти виконання роботи, а компетенція – роботи, у якій працівник компетентний.

Ґрунтовним вважаємо визначення понять, сформульовані авторами Словника-довідника з української лінгводидактики: компетенція – це суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини [265, с. 112], а компетентність – це інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання; необхідний комплекс знань, навичок

та досвіду, що дозволяють ефективно здійснювати діяльність або певну функцію; містить знання, уміння і навички, досвід, цінності, ставлення, що можуть цілісно реалізуватися у процесі конкретної навчальної ситуації; очікувані й вимірювані досягнення, що підтверджують здатність (спроможність) виконувати певні дії самостійно після засвоєння програмового матеріалу [265, с. 111 – 112].

Нам видається це визначення компетентності найбільш повним, оскільки воно корелюється з професіограмою вчителя української мови і літератури й містить усі необхідні складники для забезпечення ефективної професійної діяльності словесника. З огляду на це ми й будемо послуговуватися ним у дослідженні.

У сучасній психолого-педагогічній літературі відсутній однозначний підхід до визначення поняття „професійна компетентність”: найчастіше компетентність визначають як одну зі сходинок професіоналізму, тобто систему знань, умінь, навичок, способів діяльності, психологічних якостей, необхідних для здійснення діяльності, виокремлюючи в структурі компетентності певний склад компонентів.

Ретроспективний аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що одні дослідники (В. Ландшеєр [149], В. Сластьонін [262], М. Чошанов [288] та ін.) тлумачать це поняття як суму знань, умінь і навичок, необхідних для діяльності певного фахівця, інші (Є. Клімов [124], Н. Кузьміна [142], А. Маркова [165] та ін.) – не обмежують зміст професійної компетентності високим рівнем знань, умінь, навичок і вводять до структури професійної компетентності особистісні якості спеціаліста. Для переконливості своєї думки наведемо кілька визначень поняття „професійна компетентність”, зроблених українськими й закордонними науковцями:

– певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально; оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова) [165];

– інтегральна характеристика професіоналізму, що дає змогу визначити рівень підготовленості та здатність особистості успішно вирішувати професійні завдання й виконувати професійні обов'язки; основний компонент професіоналізму й визначальний чинник успішності реалізації соціальних і життєдіяльнісних функцій фахівця (Н. Пов'якель) [218];

– якісна характеристика ступеня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю; передбачає усвідомлення своїх прагнень до цієї діяльності, уявлень про свою соціальну роль, оцінку своїх особистісних рис та якостей як майбутнього фахівця, зіставлення результатів цієї оцінки з об'єктивними вимогами до цієї діяльності, регулювання на цій основі свого професійного становлення, зростання, самовдосконалення (О. Приліпко) [224];

– зумовлена особливостями, багатством, різноманіттям, інтегрованістю професійного досвіду й детермінована активністю самого суб'єкта та організаційною культурою (Н. Юрійчук) [292].

На основі аналізу й синтезу поданих понять доходимо висновку, що показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь і навичок, уміння правильно їх застосувати під час виконання своїх функцій, знання й прогнозування можливих наслідків певних дій, результат праці людини, практичний досвід, сформовані цінності, критичність мислення, а також професійні позиції, індивідуально-психологічні якості.

Останнім часом увага науковців зосереджена на формуванні *професійної педагогічної компетентності*. Так, автори підручника „Педагогіка” (В. Сластьонін, І. Ісаєв та ін.) вважають, що професійна компетентність педагога – це єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм [212], водночас основу структури компетентності вчителя становлять педагогічні вміння, що характеризують цю готовність.

В. Синенко, аналізуючи поняття „професійна компетентність педагога”, зауважує, що його часто вживають на позначення професійної підготовки

фахівця. Науковець зауважує: перше поняття відбиває процес оволодіння необхідними знаннями й навичками, а друге – результат цього процесу, якісну характеристику, оскільки компетентність – це ще й деяка перспектива, що тією чи тією мірою доступна фахівцеві через його індивідуальні можливості й різні об'єктивні чинники. За його переконаннями, професійна компетентність учителя – це інтегрування відповідного рівня професійних знань, умінь і навичок педагога, його особистісних якостей, що виявляються в результаті діяльності (рівень вихованості й освіченості учнів). Доповнюють визначення виділені науковцем критерії професіоналізму вчителя, зокрема глибокі професійні знання й теоретичні вміння, комплекс практичних умінь і навичок, уміло застосованих на практиці в процесі навчання й виховання [250, с. 45 – 51].

На основі здійсненого аналізу наукових джерел, вивчення практичного досвіду роботи вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, вимог до їхньої професійної майстерності, умінь і навичок, Н. Сергієнко визначає поняття „професійна компетентність учителя загальноосвітнього навчального закладу” як інтегроване професійно особистісне утворення, у якому внутрішні ресурси людини, її особисті якості та здібності розглядають як джерело й критерії ефективної предметної діяльності в системі освіти; інтегративна властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної та практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів [245].

Суголосним із поданим визначення є тлумачення, запропоноване Н. Радіоною та А. Тряпціною: „професійна компетентність учителя – інтегральна характеристика, що визначає здатність розв'язувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають в реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та нахилів” [230, с. 156].

Науковці наголошують, що професійна педагогічна компетентність є, по-перше, інтегральним утворенням, у якому особистісні, психологічні, психічні й професійні риси вчителя взаємозалежні й взаємозумовлені, а сформованість останніх впливає на ефективність реалізації фахової діяльності, по-друге, передбачає виважену й відповідну науково-теоретичну та практичну підготовку до творчої педагогічної діяльності.

Логіка нашого дослідження вимагала детального аналізу поняття „професійна компетентність учителя-словесника”, що нині в спеціальній літературі тлумачиться по-різному. Ми узагальнили погляди науковців на це поняття і вважаємо найбільш актуальними для нашої дисертаційної праці такі:

– інтегральна особистісна якість, що включає педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокультурознавчу, методичну, інформаційну, дослідницьку компетенції й виявляється на високому рівні готовності студентів-філологів до педагогічної діяльності (О. Семенов) [242];

– ступінь оволодіння професійною діяльністю, яка об’єднує теоретичні характеристики (знання), практичні (уміння, навички, досвід) й особистісні характеристики (якості, здібності) готовності суб’єкта до професійно-педагогічної діяльності (В. Коваль) [127];

– інтегральна характеристика особистості, що передбачає комплексне поєднання ґрунтовних, систематичних, поліфункціональних знань, професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, акмеологічних інваріантів, зокрема спеціальних педагогічних здібностей (комунікативних, акмелінгвістичних, літературно-творчих, артистичних, естетичних та ін.), властивостей, характерологічних ознак, особистісних якостей (темпераменту, інтелекту, нахилів, переконань, потреб, установок) тощо, акмеологічної професійної позиції, які забезпечують розвиток педагогічної майстерності вчителя-словесника протягом життя, готовність здійснювати інноваційну високопродуктивну професійно-педагогічну діяльність у сучасних соціокультурних умовах (В. Сидоренко) [247].

Професійно компетентною слід вважати таку роботу вчителя, „у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, у якій досягаються гарні результати в навчанні й вихованні школярів (ці сторони становлять п'ять блоків професійної компетентності)” [165, с. 8]. Цілком підтримуємо висловлену Н. Голуб думку, що „ці характеристики професійної компетентності співвідносні з трьома сторонами роботи вчителя: технологією (власне педагогічною діяльністю), педагогічним спілкуванням і особистістю вчителя” [58, с. 182]. Водночас слід зауважити, що професійна компетентність педагога – це результат його багаторічного педагогічного досвіду й самовдосконалення, а професійна компетентність студента – це лише один з початкових етапів процесу його професійного становлення [206].

Формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови становить складний процес, під час якого набуваються компетенції, що містять отримані знання, набуті вміння, навички з фундаментальних і спеціальних філологічних дисциплін, досвід, способи мислення, цінності, інтереси, прагнення, спроможність відповідати за прийняті рішення в процесі професійної діяльності, що виявляється в здатності фахівця професійно діяти згідно з визначеними державою освітніми стандартами, виявляти особистісний педагогічний імідж і демонструвати професійні характеристики [127]. Водночас можемо говорити про те, що науковці виділяють різні складники професійної педагогічної компетентності загалом і вчителя-словесника зокрема.

Так, Н. Кузьміна вважає, що професійна педагогічна компетентність становить сукупність таких компонентів: спеціальна компетентність; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів; психолого-педагогічна компетентність; рефлексія професійної діяльності [142].

А. Маркова виокремила такі складники професійної педагогічної компетентності:

- спеціальна компетентність (володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток);
- соціальна компетентність (володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування);
- соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці);
- особистісна компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості);
- індивідуальна компетентність (володіння прийомами саморегуляції і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, непадвладність професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю) [165].

На думку Р. Квасніца, структура компетентності вчителя складається з двох комплексів-підструктур: комплексу практично-моральних знань, досвіду й умінь (I) і комплексу технологічно-аналітичних умінь та навичок (II). Відповідно, до першого комплексу науковець відносить аксіологічні знання, досвід і вміння, необхідні для розуміння картини світу, оточення, себе і вважає, що він підлягає диференціюванню на комунікативні, інтерпретаційні та моральні компетентності. Другий комплекс охоплює вміння аналізувати, порівнювати, транслювати, трансформувати, досягаючи очікуваної мети та цілей і вирізняється такими групами компетентностей: постуляційні, методичні й реалізаційні [Цит. : за 165].

Б. Любимов вважає, що важливим складником професійної компетентності є педагогічна творчість як діяльність, спрямована на розв'язання навчальних завдань, а видами організаційної діяльності – стимуляторами розвитку компетентності – діалог, безперервна взаємодія змістовно-педагогічної й емоційно-комунікативної сфер професійної діяльності викладача і навчальної діяльності студента [157, с. 11].

Цікавою для нас є думка Г. Беленької. На її думку, набуття вчителем професійної компетентності полягає в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати здобуті знання в досягненні педагогічної мети, цілісно уявляти технологію їх застосування. У структурованому вигляді професійна компетентність учителя, вважає дослідниця, може бути „зображена як триступенева піраміда, фундамент якої становлять професійні знання, на їхній основі формуються вміння та навички, а індивідуалізація та інтерпретація їх особистістю стає базисом професійної діяльності” [22, с. 26].

На думку А. Кузьмінського, методичні компетентності є провідним компонентом у системі фахових компетентностей учителя й мають яскраво виражений прикладний характер. Їх формування відбувається під час спеціальнопредметної, загальнопедагогічної, дидактичної, методичної підготовки майбутнього фахівця, оскільки вони поєднують систему спеціально-наукових, психологічних, педагогічних, методичних знань, умінь і особистого досвіду в їхньому застосуванні. Дослідник виділяє такі чотири групи методичних компетентностей учителя:

- методичні компетентності, що забезпечують реалізацію функції з аналітико-синтетичної діяльності;
- методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з планування й конструювання;
- методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з організації й керування діяльністю учнів у процесі навчання математики;
- методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з оцінювання власної діяльності й діяльності учнів [143].

Значна частина науковців у структурі професійної компетентності педагога одним зі складників виділяє методичну компетентність. Розглянемо це поняття більш детально, зокрема стосовно формування методичної

компетентності вчителя української мови. В. Коваль, аналізуючи структуру професійної компетентності майбутніх учителів-філологів, вважає, що до неї входять предметно-фахова, особистісно-комунікативна, діяльно-технологічна компетентності, кожна з яких є сукупністю ключових компетенцій: предметно-фахова компетентність вміщує інформаційну, лінгвістичну, лінгводидактичну, мовленнєву, іншомовну, лінгвокраїнознавчу, літературознавчу компетенції; особистісно-комунікативна – світоглядно-ціннісну, соціальну (соціокультурну), особистісно-мотиваційну, інтелектуальну, комунікативну, життєву, спеціальну (рефлексивну); діяльнісно-технологічна – дослідницько-пошукову, методичну, інтерактивну, технологічну [128, с. 154–161].

В. Сидоренко в трирівневій ієрархії компонентів структури професійно-педагогічної компетентності вчителя-словесника виділяє:

- „метапредметні компетентності, предметні компетентності, що вбирають а) предметні компетентності в професійно-педагогічній діяльності, б) предметні компетентності в професійному спілкуванні, в) предметні компетентності в реалізації особистості вчителя;
- предметні компетенції, які окреслюють а) предметні компетенції у професійно-педагогічній діяльності (знаннєві і уміннєві), б) предметні компетенції у професійному спілкуванні (знаннєві і поведінкові), в) предметні компетенції в реалізації особистості вчителя” [247, с. 11–17].

Саме до предметних компетентностей у професійно-педагогічній діяльності вчителя української мови і літератури дослідниця відносить методичну компетентність, що містить засвоєння вчителем-словесником нових методичних і педагогічних ідей, освітніх підходів (компетентнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного) і технологій (інтерактивних, розвивальних та ін.), володіння інноваційними методами, формами і способами організації навчання. Зауважимо, що, крім загальнометодичної компетентності, вважає дослідниця, словесник-майстер

має оперувати частковими, конкретними методиками із фахових дисциплін. Саме вони і впливають на формування *лінгводидактичної* (*лінгвометодичної*) *компетентності*, що містить знання вчителя-словесника про закономірності засвоєння мови, певні труднощі учнів під час опанування навчального матеріалу, відбір на цій основі принципів і методів, форм і засобів навчання [247, с. 11–17]. Таким чином, науковець розмежовує загальнометодичну й лінгвометодичну компетентності, що є складниками методичної компетентності.

О. Семенов розглядає методичну компетентність учителя-словесника як складник професійної компетентності. Дослідниця вважає, що основу методичної компетенції становлять знання методологічних і теоретичних засад методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосовувати знання мови і літератури в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну тощо). Відповідно сформована методична компетентність, згідно з поглядами О. Семенова, дозволить випускникам філологічних факультетів вміти орієнтуватися в основних тенденціях, що визначають сучасний стан лінгвістичної, літературної освіти в загальноосвітніх середніх навчальних закладах, зокрема в розширенні обсягу змісту навчального матеріалу у зв'язку із включенням таких предметів, як культура мовлення, стилістика, риторика; в посиленні принципів інтегративності, міжпредметної взаємодії, текстоцентричного підходу, опори на історію мови [242, с. 35].

Слушною є думка авторів підручника „Педагогіка вищої школи” [214, с. 6–7], які на основі аналізу професіограми вчителя і чотирьохкомпонентної структури педагогічної діяльності виокремлюють комплекс якостей, якими має володіти вчитель-предметник, а саме: обсяг теоретичних знань; перелік відповідних практичних умінь і навичок; інтегративні професійно-особистісні якості, – і доходять висновку, що оскільки мова й мовлення на філологічному

факультеті є предметом фахового вивчення, то найбільш доцільними й такими, що концептуально забезпечують реалізацію орієнтирів професіограми вчителя-словесника, є лінгвістична, мовленнєва та методична компетентності й уміння та навички в усіх видах мовленнєвої діяльності.

На думку В. Студенікіної, „методична компетентність – це знання, уміння й досвідне оцінне ставлення до об’єкта, предмета, змісту та структури мовознавчої дисципліни, уміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння, з огляду на специфіку професійної діяльності словесників” [271, с. 89]. Дослідниця переконливо доводить, що нормативно-правові документи сучасної освіти стосовно навчання української мови відбивають специфіку професійної діяльності вчителя української мови за такими показниками:

- організувати ґрунтовне вивчення української мови, що створює широкі можливості для розвитку мислення і мовлення учнів, формування їхнього світогляду;
- створити умови для набуття дітьми знань про мову, її граматичну структуру, словниковий склад, історію і закони розвитку;
- сформувати уявлення про роль мови в ментальності українського народу, розвитку інтелекту людини, тобто сформувати мовну компетентність учнів;
- сформувати систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати й продукувати власні усні й писемні висловлювання різних стилів, видів, типів і жанрів), необхідних сучасним школярам для спілкування в різних життєвих ситуаціях (мовленнєву компетентність);
- сформувати комунікативну компетентність учнів шляхом створення на уроці умов для свідомо-практичної мовленнєвої діяльності дітей (реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до навчання української мови);

– навчити дітей самого процесу одержання і передачі інформації; реалізувати моральний аспект навчання мови, який передбачає формування національної особистості та ін. [271, с. 87–88].

Специфіка методичної компетентності вчителів української мови зумовлена також зміною моделі сучасного освітнього простору, до якого належать різні типи шкіл: традиційна школа (орієнтована на передачу знань), спеціалізовані школи із поглибленим вивченням одного чи кількох предметів, гімназії, ліцеї, інноваційні школи, засновані на авторських програмах, використанні нових методів і засобів навчання, школи, орієнтовані на одну чи кілька систем освіти [208].

Слушною є думка О. Біляковської: методична компетентність включає засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно зорієнтованих, розвивальних, креативних технологіях, володіння різними методами, прийомами і формами організації навчання [25, с. 231].

А. Дейкіна розглядає методичну компетентність як „ціннісний складник професійної діяльності вчителя-словесника й зауважує, що цінністю в професійній галузі його діяльності є професіоналізм, досвід і майстерність” [79, с. 3–4]. О. Горошкіна визначає методичну компетентність майбутнього вчителя української мови як „складне професійно-особистісне утворення, що поєднує особистісні, професійні особливості, освітній результат, професійний досвід, цінності й реалізується в навчальній діяльності” [67, с. 4].

На підставі аналізу наукової літератури з окресленої проблеми вважаємо, що *методична компетентність учителя української мови* – це складне інтегративне утворення, що становить поєднання *результату методичної підготовки*, тобто синтез знань (психолого-педагогічних, загальнонавчальних, предметних), умінь (загальнопедагогічних, спеціальних і комунікативних) і навичок педагогічної діяльності, необхідних для ефективного реалізації процесу навчання української мови, *методичного досвіду*, отриманого в процесі професійної діяльності, та *особистісних рис* педагога.

У структурі методичної компетентності майбутніх учителів української мови виділяють [79; 208; 271 та ін.] такі складники:

загальнометодична (дидактична) *компетентність* (до загальнодидактичних засад відносять науковість, систематичність, наступність, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, свідомість, доступність викладу навчального матеріалу) з поділом на мотиваційну компетентність (особисте зацікавлення вчителя самопроекткуванням розвитку методичної підготовки); когнітивну (здібність педагога до вдосконалення методичної підготовки); інформаційну (рівень сформованості в учителя вмінь і навичок отримання, оброблення та використання інформації в процесі самопроекткування методичної підготовки на сучасному теоретико-методологічному рівні); комунікативну (уміння налагоджувати та проектувати педагогічно доцільні взаємовідносини); соціальну (усвідомлення соціальної важливості власного методичного розвитку);

лінгвометодична компетентність, яка розподіляється на лінгводидактичну компетентність і конкретно-методичну (часткову) компетентність, що передбачає володіння системою методичних теоретичних знань і методичних умінь (дії за зразком, реконструктивно-варіативні дії, творча діяльність).

Зважаючи на зазначене, ми можемо вважати, що одним із завдань викладачів вищих навчальних закладів є формування збалансованого обсягу теоретичних знань (загальнопедагогічні, лінгвометодичні й психологічні) майбутніх учителів української мови, спеціальних умінь і навичок (аналітичні, синтетичні, прогностичні, кваліфікаційні), які дозволять майбутньому словесникові моделювати, стимулювати, прогнозувати й реалізовувати навчально-виховний процес.

О. Кучерук, Г. Грибан виділяють систему вмінь, необхідних для становлення методичної компетентності вчителя української мови, й умовно поділяють їх на три групи:

- *загальнопедагогічні вміння* (пов'язані із самореалізацією у галузі педагогічної творчості, оригінальним моделюванням навчально-виховного процесу, творчим мисленням, нестандартним розв'язанням педагогічних ситуацій, проведенням і аналізом уроків, позакласних заходів);

- *спеціальні* (впливають зі специфіки курсу методики української мови, зокрема вміння працювати з навчально-методичною літературою, аналізувати труднощі в засвоєнні учнями мови і добирати шляхи подолання їх, розробляти на основі власного фахового й особистісного досвіду інноваційні методи, технології навчання мови, складати систему мовно-мовленнєвих вправ і завдань, організувати підготовку до переказів і творів, аналізувати текст з погляду функціонування в ньому мовних одиниць, проектувати й проводити роботу над різними видами мовних помилок);

- *комунікативні* (пов'язані з культурою мовлення, технікою виразного мовлення, ефективністю і щирістю спілкування залежно від комунікативної педагогічної ситуації) [148, с. 3].

Слушною є думка О. Караман про шляхи формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови й літератури, до яких дослідниця відносить:

- вивчення державних документів з актуальних питань освіти й національного виховання;

- самостійне опрацювання наукової мовознавчої, психолого-педагогічної, методичної, лінгвістичної літератури, тобто самоосвіта; вивчення продуктивного досвіду роботи вчителів-словесників;

- участь у конференціях, педагогічних читаннях, семінарах;

- заняття в гуртках і проблемних групах; відвідування й аналіз уроків учителів-словесників;

- накопичення методичних матеріалів на різних носіях, що віддзеркалюють передовий педагогічний досвід, забезпечують ефективне проведення уроків (портфоліо) [117, с. 89].

Методична компетентність спрямована на формування професійно-педагогічної культури педагога, покликана задовольняти потреби розвитку і окремих фахівців, і педагогічного колективу в постійному підвищенні фахового рівня в системі методичної роботи [183], передбачає набуття певного досвіду словесника, самовдосконалення, розвиток особистих якостей, необхідних для професійного становлення.

Отже, аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми переконав, що більшість науковців підтверджує залежність методичної компетентності від особистісних якостей людини і готовності реалізовувати їх у професійній педагогічній діяльності. Важливим для формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови вважаємо також педагогічний досвід, який набувається не тільки в процесі педагогічної діяльності, а й під час самонавчання й самовдосконалення особистості.

1.2. Контроль сформованості методичної компетентності як наукове поняття

Розбудова інформаційного суспільства, стратегія підвищення якості національної освіти та реалізація компетентнісної парадигми актуалізують процеси модернізації навчання майбутніх учителів української мови як фахівців гуманітарної галузі, які матимуть „широке функціональне поле діяльності, а відтак і багатоаспектні завдання в царині дидактичної та теоретичної філології, якісна реалізація яких залежить від рівня їхньої підготовки у вищому навчальному закладі, цілеспрямованого впровадження компетентнісного підходу в освіту, що передбачає результативну спрямованість навчально-виховного процесу” [136, с. 5–6]. Ефективна реалізація процесу підготовки майбутніх учителів української мови в сучасних вищих закладах освіти можлива за умови використання науково обґрунтованого, раціонально спланованого контролю сформованості їхньої методичної компетентності, оскільки вміння контролювати власну навчальну

діяльність – один з виявів самостійності, необхідної майбутньому педагогу-словеснику для подальшого професійного становлення.

Різні аспекти проблеми контролю навчання висвітлено в працях А. Алексюка [4], Ю. Бабанського [10], З. Бакум [16], С. Гончаренка [62], В. Нагаєва [187], І. Підласого [219] та ін. Учені підкреслюють особливу значущість контролю та оцінки для здійснення навчально-виховного процесу в сучасних умовах. Крім того, питання застосування контролю як ефективного засобу перевірки рівня засвоєння знань не нове й у сучасній лінгводидактиці. Так, методиці оцінювання знань, умінь і навичок студентів філологічних факультетів присвячені наукові студії Н. Голуб [58], О. Горошкіної [66], Т. Грубої [76], Н. Дика [85], В. Дороз [92], О. Семеног [243], В. Сидоренко [246], Т. Симоненко [249] та ін. Однак проблема контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови не була об'єктом спеціального вивчення.

Використання терміна „контроль” щодо організації навчального процесу неоднозначне. Так, у педагогіці під контролем розуміють „у широкому смислі <...> перевірку чогось”, а у вузькому – „принцип зворотного зв'язку, характерний для управління системою, що регулюється” [212, с. 253]. Крім того, автори посібника „Педагогіка” (І. Ісаєв, В. Сластьонін та ін.) зазначають, що контроль забезпечує зовнішній зворотній зв'язок (контроль, що виконує вчитель (викладач) і внутрішній зворотній зв'язок (самоконтроль учня (студента) [212, с. 253].

З функційного погляду розглядає контроль Т. Туркот і зазначає, що контроль (від фр. control) у дидактиці вищої школи слід розуміти як педагогічний супровід, спостереження і перевірку успішності навчально-пізнавальної діяльності студентів [277].

В. Сластьонін підкреслює, що контроль спрямований на отримання інформації, аналізуючи яку педагог вносить необхідні корективи в реалізацію процесу навчання [262]. Результати контролю, вважає науковець, можуть впливати на зміну змісту навчання, перегляд підходу до вибору форм і методів

навчання або ж загалом перебудову всієї системи навчання. Таким чином, дослідник підкреслює значущість діагностичної і коригувальної функцій контролю.

У педагогічній психології поняття „контроль” використовують в іншому значенні – як навчальну дію, що є складником навчальної діяльності. У цьому випадку контроль як навчальна дія здійснюється не як перевірка якості засвоєння кінцевого результату навчальної діяльності, а як дія, що відбувається протягом навчальної діяльності для активного відстеження безпомилковості власних мислительних операцій, їх відповідності сутності і змісту (принципам, законам, правилам) навчальної теорії, що є орієнтовною основою для правильного вирішення навчального завдання [12, с. 259]. На нашу думку, це визначення й зумовило виділення таких видів контролю, як проміжний та підсумковий.

У Психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів контроль тлумачать з погляду пізнавальної діяльності. Автори зазначають, що „контроль – один з відносно завершених механізмів регуляції пізнавальних процесів. Походить від базальних потягів як умовний продукт їх вторинної „затримки” і може розглядатися щодо них як мотиваційна структура вищого порядку” [227, с. 198].

На думку В. Ягупова, „контроль як педагогічне поняття становить усвідомлене, планомірне спостереження та фіксацію вербальних і практичних дій вихованців з метою з’ясування рівня набуття ними соціального досвіду, опанування програмного матеріалу, оволодіння теоретичними і практичними знаннями, навичками й уміннями та формування в них певних особистісних і професійних рис” [296, с. 317].

З. Курлянд наголошує, що „розвиток різноманітних видів педагогічного контролю стимулює навчання та пізнавальну діяльність студентів” [214, с. 146]. Спроби виключити педагогічний контроль повністю або частково з навчального процесу, як свідчить історія освіти, призводили до зниження якості навчання, рівня знань тощо.

Таким чином, у проаналізованих наукових працях контроль розглядають як:

- супровід, спостереження, перевірку й фіксацію успішності студентів (Т. Туркот [277], В. Ягупов [296]);

- навчальну пізнавальну дію, що здійснюється з метою відстеження безпомилковості власних мислительних операцій (Б. Бадмаєв [12]);

- виявлення, вимірювання й оцінку навчально-пізнавальної діяльності студентів (В. Дороз [92], І. Підласий [219], В. Сластьонін [212]).

У більшості досліджень з педагогіки й лінгводидактики поняття „діагностування”, „моніторинг” і „контроль” зіставляють або використовують як синонімічні. Це пояснюється тим, що, на жаль, до сьогодні не існує єдиного підходу до їхнього тлумачення, проте науковці роблять спроби визначити їхні спільні та відмінні риси.

Так, І. Підласий вважає, що контроль і оцінювання знань, умінь і навичок є необхідними складниками педагогічного діагностування, і зазначає: „Перевірка лише констатує результати, без пояснення їх походження. Діагностування розглядає результати у зв'язку зі шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів навчання. Діагностування включає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку явищ” [219, с. 398–399]. Цієї ж думки дотримується й О. Ковальчук, зазначаючи, що „контроль є обов'язковим компонентом процесу навчання, дидактичним засобом управління ним і ефективним засобом одержання зворотної інформації в процесі діагностування результатів навчання” [129, с. 86].

В. Бондар розглядає педагогічну діагностику як новий рівень педагогічного контролю [27].

О. Колгатін, Л. Колгатіна на підставі ґрунтовного зіставного аналізу понять „педагогічний контроль” і „педагогічна діагностика” доходять висновку, що вони відрізняються за метою і спрямованістю результатів, тому

це різні, хоча й дуже близькі поняття. Науковці підкреслюють, що „мета педагогічного контролю – корекція особистості студента, його дій, ставлення до навчання, крім цього, контроль виконує і діагностичну функцію. Мета діагностики – інформаційне забезпечення системи управління навчальним процесом, вибір оптимального методу навчання в конкретний момент навчального процесу” [132, с. 126–127].

На думку С. Мартиненко, педагогічна діагностика створює комплексну орієнтацію в загальній системі педагогічної роботи і сприяє вирішенню таких основних завдань:

- визначення прогалин у навчанні школярів;
- внутрішньої та зовнішньої корекції процесів навчання та виховання;
- планування наступних етапів навчально-виховного процесу;
- мотивації навчальної діяльності;
- вироблення єдиних педагогічних позицій;
- виявлення та вивчення зовнішніх обставин життя дитини;
- підвищення ефективності виховного впливу на основі об’єктивних відомостей про учнів, створення оптимальних умов з метою розвитку їх індивідуальних здібностей.

Зазначені попередньо завдання вирішують комплексно, водночас педагогічна діагностика пронизує всі етапи навчально-виховного процесу як важливий складник професійної діяльності вчителя. Вона здійснюється за допомогою системи взаємодоповнювальних методів, що інтегруються в логіку професійної діяльності [167, с. 49].

Цінними для нашого дослідження є висновки авторів про особливості контролю:

- контролювати можна тільки те, що свідомо формують (навчальні досягнення, поведінку тощо);
- контроль передбачає прямий вплив на студента: заохочення або покарання;

– контроль може здійснюватися на основі діагностики шляхом узагальнення результатів і за допомогою інтегральних методів, що перевіряють сформованість професійної компетентності через виконання комплексних практичних завдань;

– контроль містить інтегральну оцінку навчальної діяльності студента та його досягнень;

– контроль передбачає емоційно-ціннісну оцінку особистості й оперативну реакцію на виявлені порушення або успіхи [132, с. 126–127].

Педагогічний контроль і педагогічна діагностика є обов'язковими взаємопов'язаними складниками процесу формування методичної компетентності майбутнього учителя української мови: педагогічний контроль виконує діагностичну функцію, сприяє визначенню результатів засвоєння професійно значущих знань, сформованості вмінь і навичок з метою її подальшого аналізу, оцінювання та корегування, натомість діагностують навчальні досягнення й психофізіологічні властивості студентів, що впливають на ефективність навчання, а інтерпретація результатів діагностики цих досягнень і властивостей відбувається після накопичення, класифікації та формування рекомендацій щодо корекції навчання, прогнозування його результату, вибору найбільш ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчання. Педагогічний контроль стосується переважно організації навчального процесу, а педагогічна діагностика – управління цим процесом.

На думку К. Климової, „моніторинг успішно замінив на сучасному етапі контроль, поглибивши й розширивши характеристики останнього, <...> й об'єднує форми педагогічного контролю і педагогічної діагностики” [125, с. 129–130]. Серед характерних рис педагогічного контролю дослідниця виділяє такі: „діє за рішенням управлінських структур, є одноразовим актом, передбачає емпіричне збирання матеріалів, характеризується стихійністю, безсистемністю, несистематичністю, непристосованістю до мінливих умов, об'єкти контролю змінюються щорічно” [125, с. 129].

Водночас протилежну думку щодо стихійності, безсистемності і несистематичності проведення контролю висловлює І. Михалкіна, зокрема зазначаючи, що контроль є „найважливішим системоутворювальним компонентом цілісної системи навчання, невід’ємним компонентом етапу педагогічної взаємодії” [182, с. 121–122].

На думку Н. Байдацької, моніторинг і контроль мають багато спільного: контроль, як і моніторинг, забезпечує зворотний зв’язок, інформує про стан справ; об’єктами контролю, як і моніторингу, можуть бути і процес, і результат навчальної діяльності; суб’єктами моніторингу і контролю можуть бути адміністрація, завідувачі кафедр, викладачі і самі студенти; контроль і моніторинг можна зіставляти за видами, формами і методами (попередній контроль – вхідний моніторинг; поточний контроль – проміжний моніторинг; підсумковий контроль – вихідний моніторинг; тематичний контроль – вибіркового моніторингу; фронтальний контроль – комплексний моніторинг) [14, с. 3]. Цілком погоджуємося з дослідницею в тому, що контроль заклав фундамент для створення моніторингу, який є багатограним процесом, до складу якого невід’ємно входить контроль.

На основі студіювання різних підходів до розуміння дефініцій „компетентність”, „методична компетентність”, „діагностування”, „моніторинг” і „контроль” уточнено сутність та визначено своєрідність кожного з них, що дало змогу обґрунтувати поняття „контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови”. Поняття „*контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови*” тлумачимо як навчально-пізнавальну дію, що є обов’язковим складником освітнього процесу й полягає у визначенні дієвості та ефективності організації процесу формування методичної компетентності, з’ясуванні рівня засвоєння програмового матеріалу з фахових дисциплін, володіння методичними вміннями й навичками.

Під час контролю знань йдеться про партнерську взаємодію, про суб’єкт-суб’єктні стосунки, коли викладач і студент діють на рівних. Викладач має

відповідальне психолого-педагогічне завдання: сприяти формуванню студента як суб'єкта навчальної діяльності, навчаючи його планувати, організовувати свою діяльність, повноцінно вчитися, спілкуватися. Розв'язати його в умовах традиційних взаємовідносин підпорядкування досить складно. Адже, „наближаючи студента до себе, викладачеві легше передати свій досвід діяльності, легше зрозуміти прагнення й наміри студента, його індивідуальні особливості” [141, с. 392].

У науковій літературі з педагогіки й лінгводидактики визначено мету й завдання контролю. Ми беремо до уваги всі погляди й думки, висловлені науковцями, водночас логіка нашого дослідження вимагає врахування мети й завдань контролю успішності науково-теоретичної та практичної методичної підготовки майбутніх учителів української мови, визначених В. Дороз. На думку дослідниці, метою контролю є „виявлення рівня засвоєння студентами знань теорії методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах, розуміння важливості теорії для планування та проведення навчально-виховної роботи в загальноосвітніх закладах й обсягу вмінь поєднувати набуті знання для вирішення практичних завдань навчання української мови” [92, с. 87], а його завдання – визначити рівень теоретичної, методичної підготовки студентів: глибини та міцності теоретичних знань, володіння термінологією, здатності творчо використовувати знання для вирішення конкретних методичних завдань, володіння основними професійно-методичними вміннями (гностичними, комунікативно-навчальними, конструктивно-планувальними, організаційними тощо).

Мета контролю сформованості методичної компетентності майбутніх філологів пов'язана передусім з визначенням якості засвоєння студентами навчального матеріалу, із навчанням їх прийомів взаємоконтролю й самоконтролю, вихованням ініціативності й відповідальності за виконану роботу [92, с. 87]. Якщо цілі контролю сформованості методичної компетентності успішно реалізовані, то можна вважати, що контроль виконав певні педагогічні функції.

Науковці не одноставні у визначенні функцій педагогічного контролю. Так, Н. Буханевич основними функціями перевірки й оцінювання навчальних досягнень вважає *діагностичну, коригувальну, прогностичну, навчальну, розвивальну, виховну й стимулювально-мотиваційну* функції [39, с. 3–4].

А. Алексюк [4] і Ю. Бабанський [10] виокремлюють такі функції контролю: *освітня, діагностична, виховна, чи функція стимулювання; вимірвальна та оцінна; розвивальна; прогностично-методична, чи керівна*.

Серед ряду функцій контролю, теоретично обґрунтованих у психолого-педагогічній літературі, особливе значення, на думку В. Бочарнікової, мають *навчальна, стимулювальна та контролююча* функції, реалізація яких дозволяє обрати оптимальні шляхи організації навчання, створити умови для продуктивного контролю за рівнем знань, умінь і навичок студентів [33, с. 5].

Т. Туркот [277] вважає, що педагогічний контроль виконує такі функції: *навчальну (освітню), діагностично-коригувальну, оцінювальну, стимулюючу, розвивальну, виховну й прогностично-методичну*, що стосується й викладача (який отримує досить точну інформацію про ефективність своєї діяльності), і студентів, оскільки вибір оптимальної методики навчання, удосконалення методів навчання, може суттєво вплинути на кінцевий результат – якість професійної підготовки випускника вищого закладу освіти.

Найбільш повний перелік функцій контролю подає Л. Артемова, виділяючи зокрема такі: *навчальну, освітню, розвиткову, виховну, діагностичну, оцінювальну, скеровуючу, коригувальну, стимулюючу, управлінську, прогностично-методичну*. Дослідниця вважає, що остання з перерахованих функцій – прогностично-методична – зорієнтована на подальші успіхи і перспективи [8, с. 3]. На нашу думку, зміст цієї функції вимагає такого доповнення: добір найбільш ефективних форм, методів, прийомів і засобів не лише навчання, але й контролю.

В. Манько зазначає, що в реальному навчально-виховному процесі всі функції взаємопов'язані і їх виділення має досить умовний характер. Виконаний аналіз дозволив науковцю виділити такі функції контролю:

контролюючу, навчальну, діагностико-коригуючу, стимулюючо-мотиваційну [163, с. 66–67]. На думку А. Есаулова, контроль реалізує *контролюючу, стимулюючу, навчальну, виховуючу, розвиваючу, перевіряючу, активізуючу, закріплюючу, повторюючу, коректуючу, оптимізуючу, караючу, оцінюючу, залякуючу, констатуючу, комунікативну, діагностичну, дисциплінуючу, керуючу* функції [98, с. 347–353].

Дослідники виділяють понад двадцять функцій контролю навчальної діяльності, зокрема такі: *активізувальну, виховну, дисциплінуючу, діагностичну, закріплювальну, залякувальну, зворотного зв'язку, каральну, керувальну, комунікативну, контролювальну, констатувальну, корегувальну, навчальну, оптимізувальну, освітню, оцінну, перевіряльну, повторювальну, розвивальну, стимулювальну* та ін. Виділені функції взаємопов'язані, проте деякі з них, на нашу думку, дублюють одна одну, а виділення окремих функцій є невиправданим і сумнівним, наприклад, таких: залякувальної, перевіряльної, дисциплінуючої, каральної тощо.

Задля ранжування функцій контролю ми провели анкетування з-поміж 54 викладачів і 270 студентів філологічних факультетів ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка. Більшість опитаних викладачів (67%) найвагомішими для ефективної реалізації контролю сформованості методичної компетентності вважають *стимулювальну, навчальну, розвивальну, діагностувальну, коригувальну, оцінну, методичну і прогностичну* функції. Студенти ж звернули особливу увагу на *оцінну, контролювальну, навчальну, стимулювальну, методичну й коригувальну* функції.

Під час опитування респонденти так обґрунтували свій вибір: *„Прогностична функція дозволяє окреслити шляхи майбутнього розвитку, так звані перспективи, адже стояти на місці – це не позиція вчителя. Він взірець для наслідування, а зразок повинен прагнути до ідеалу”* (Анастасія Г., студентка III курсу), *„Серед пропонованих функцій контролю перше місце*

належить оцінній функції, оскільки саме завдяки їй можна визначити – знає студент чи не знає” (Тетяна К., студентка IV курсу); „На мою думку, діагностична, коригувальна і методична функції контролю – найважливіші, оскільки відповідно дозволяють визначити рівень сформованості компетентності, скоригувати власну навчальну діяльність і дії студентів, з’ясувати прогалини у їхніх знаннях, обрати найефективніші методи, прийоми, форми і засоби не лише навчання, але й контролю” (Людмила П., викладач, канд. пед. н.).

Аналіз виділених науковцями функцій педагогічного контролю, результати анкетування й опитування викладачів і студентів філологічних факультетів дозволяють нам стверджувати, що контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови передбачає здійснення таких функцій:

- *діагностично-коригувальної*, сутність якої полягає в отриманні інформації про помилки й прогалини в знаннях і вміннях студентів, визначенні причин їх виникнення, усуненні самостійно або за допомогою викладача. Результати діагностичних перевірок дають змогу викладачеві скоригувати процес формування методичної компетентності. Водночас результати контролю дозволяють спрогнозувати, розвиток яких пізнавальних дій вимагає подальшого вдосконалення;

- *методично-прогностичної*, мета якої – отримати найбільш достовірну інформацію про результативність процесу формування методичної компетентності, спрогнозувати напрями подальшої роботи, обрати найбільш ефективні форми, методи, прийоми і засоби не лише навчання, але й контролю. Разом з тим, реалізація цієї функції дозволяє й викладачеві проаналізувати власну педагогічну діяльність, визначити шляхи її вдосконалення;

- *навчально-розвивальної*, що реалізується шляхом прямого застосування різних форм контролю (тести, усне опитування, екзамен, контрольна робота тощо) з метою повторення, закріплення набутих знань, умінь і навичок, їх

усвідомлення, уточнення, доповнення й опосередкованого оволодіння методикою проведення цих форм контролю студентами – майбутніми вчителями української мови. Під час застосування групових форм контролю, наприклад, усного опитування, студент матиме змогу порівняти свої знання з професійно орієнтованих дисциплін з відповідями однокласників, скоригувати набуті вміння й навички, виправити помилкові твердження. До того ж, контроль навчає студентів раціонально планувати навчальний час, вимагає активізації уваги, пам'яті, мислення, уяви, умінь і навичок аналізувати, порівнювати, зіставляти й узагальнювати набуті знання з професійно орієнтованих дисциплін;

- *оцінювально-стимулювальної*, що полягає у визначенні показників контролю сформованості методичної компетентності, а це, у свою чергу, стане підставою для аналізу процесу навчання. Крім того, результати контролю діяльності студентів можуть бути поштовхом для вдосконалення їхніх професійних умінь і навичок, розвитку відповідальності за власні дії, дозволяють створити атмосферу конкуренції, сформувати пізнавальні мотиви для вдосконалення методичної компетентності.

Реалізація виділених функцій має бути взаємозумовленою і взаємопов'язаною, оскільки, з одного боку, „змусити вчитися, застосовуючи лише засоби системи контролю, неможливо, з іншого боку – контроль є найнеобхіднішим і найскладнішим інструментом в організації навчання, в його регулюванні, у виборі прийомів роботи і характеру добору навчального матеріалу для занять, диференціації завдань” [163, с. 67].

Спостереження за навчальним процесом також переконують, що від ефективного здійснення виділених функцій контролю залежать не лише наслідки контролю, які можуть бути й позитивними, і негативними, але й організація процесу формування методичної компетентності студентів загалом. Так, позитивні результати стимулюють актуалізацію пізнавальності діяльності студентів, підвищують самооцінку, натомість негативні – дають

змогу критично оцінити власні знання, вміння і навички, виявити прогалини, визначити напрями подальшого самовдосконалення.

Ефективна реалізація функцій контролю сформованості методичної компетентності залежить і від його дидактичної ефективності, зокрема періодичності й умотивованості проведення, індивідуального та диференційованого підходів. Цілком погоджуємося з думкою В. Манька, що „нерегулярний контроль спричинює зменшення інтересу до навчальної роботи; послаблення стимулів, уповільнює формування позитивних мотивів. <...> Частішими стають формальні оцінки навчальної діяльності ...” [163, с. 67]. А неспішність як результат нерегулярного контролю, несвоєчасної допомоги і впливу перетворюється на реальну небезпеку, що призводить до зниження ефективності процесу формування професійних умінь і навичок студентів.

Ефективність контролю залежить також не від частоти його проведення, а від „індивідуального й диференційованого підходів, оскільки саме вони визначають розвиток здатності особистості до самопізнання, саморегуляції, самоконтролю, самоорганізації, передбачають урахування запитів та інтересів кожного в змістовному забезпеченні процесу навчання, передбачає виважене проектування навчального процесу” [136, с. 69].

Урахування функцій і дидактичної ефективності контролю сформованості методичної компетентності дає змогу викладачеві дидактично обґрунтовано та методично доцільно організувати навчальний процес, здійснювати перевірку рівня знань, умінь і навичок студентів – майбутніх учителів української мови з професійно зорієнтованих дисциплін, спонукати їх до самовдосконалення й самоосвіти.

Функціонально контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови орієнтований на виявлення рівня засвоєння студентами знань з теорії методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах, розуміння важливості теорії для планування та проведення навчально-виховної роботи в загальноосвітніх закладах й обсягу

вмінь поєднувати набуті знання для вирішення практичних завдань навчання української мови [136, с. 87]. Результати ж контролю стануть основою для коригування організації і змісту навчального процесу, для заохочення студентів розвивати професійні уміння і навички, самостійність та ініціативність в оволодінні професійною компетентністю. Є. Швець, Д. Швець наголошують, що особливого значення набуває організація системи контролю якості знань, умінь і навичок студентів в умовах адаптації її до загальноєвропейських вимог, визначених Європейською системою залікових кредитів (ЄКТС) [289].

Аналіз наукових досліджень З. Бакум [16], Т. Грубої [75], В. Дороз [91, 92], С. Карамана [118], К. Климової [125], О. Копусь [136], Т. Симоненко [249] та ін. науковців переконав, що для перевірки сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови ефективним буде використання таких видів контролю:

- *залежно від дидактичної мети й етапу навчання*: попередній (діагностичний); поточний; модульний (рубіжний, тематичний, періодичний, блоковий); підсумковий (завершальний); відтермінований;
- *залежно від форми проведення*: усний і письмовий;
- *залежно від суб'єкта/об'єкта проведення контролю*: самоконтроль, взаємоконтроль, кафедральний, факультетський та ін.

Зважаючи на те, що у вишах процес навчання відбувається за модульно-рейтинговою технологією навчання, оцінювання знань, умінь і навичок студентів із навчальних дисциплін здійснюється на основі результатів поточного, модульного і підсумкового контролю знань. Їх об'єктами є засвоєні знання з дисциплін, опанування яких передбачено навчальним планом спеціальності („Сучасна українська літературна мова”, „Культура мовлення”, „Стилістика”, „Методика навчання української мови” тощо), сформовані вміння й навички студентів, систематичність та активність їхньої роботи під час аудиторних занять (лекції, практичні, лабораторні, семінарські заняття та

ін.); рівень засвоєння навчального матеріалу, пропонованого для самостійного опрацювання; виконання контрольних модульних робіт, індивідуальних науково-дослідних завдань; виконання завдань підсумкового контролю.

Розглянемо детальніше виділені види контролю.

1. *Попередній (діагностичний) контроль* проводять здебільшого перед початком вивчення певного предмета або розділу. Його мета – визначити базовий рівень знань студентів, окреслити шляхи ефективної організації освітнього процесу загалом й формування вмінь, необхідних для становлення методичної компетентності учителя української мови зокрема, скоригувати зміст і структуру навчального матеріалу.

Результати діагностичного контролю дають змогу викладачеві не лише скоригувати процес формування методичної компетентності, зокрема цілеспрямовано визначити змістовий компонент курсу, ураховуючи такі загальнодидактичні принципи, як: наступність й перспективність, науковість, зв'язок теорії з практикою тощо, – скласти або скоригувати навчальну програму курсу, визначити основні форми, методи і засоби навчання, але й спрогнозувати, розвиток яких пізнавальних дій вимагає подальшого вдосконалення. Серед ефективних форм і методів попереднього контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови назовемо такі: контрольні творчі завдання, тести, термінологічні диктанти та ін.

2. *Поточний контроль* дозволяє викладачеві мати постійну інформацію про хід і якість формування методичної компетентності студентів, вносити корективи і зміни в навчальний процес, стимулювати студентів до постійних індивідуальних занять і самоосвіти. Мета поточного контролю – оперативне отримання об'єктивних даних про рівень знань студентів і якість навчальної роботи на занятті [41, с. 2], а його завдання – допомогти майбутнім учителям української мови ефективно організувати свою навчальну діяльність, навчитися самостійно або під керівництвом викладача систематично формувати власну професійну компетентність. На думку В. Окоця, поточний

контроль, по-перше, не повинен бути формальним і спричинювати механічне зазубрювання навчального матеріалу, по-друге, слід проводити систематично, лише тоді він виконуватиме освітню й виховну функції [196, с. 360–361]. На думку дослідників (В. Васюк [41], В. Дороз [92], М. Фіцула [283], В. Ягупов [296], О. Янченко [297] та ін.), поточний контроль характеризується такими особливостями:

- оперативний, відрізняється різноманіттю методів, форм і засобів навчання;
- дозволяє охопити весь дидактичний процес, постійно вдосконалювати його, стимулювати прагнення майбутніх учителів української мови систематично самостійно працювати над навчальним матеріалом, підвищувати свою професійну компетентність і розвивати мотивацію навчання;
- стимулює педагога до підвищення якості дидактичних заходів і вдосконалення своєї педагогічної майстерності;
- дає змогу сформувати в студентів навички й уміння самоконтролю і самооцінки.

Поточний контроль реалізується у формі опитування, виконання індивідуальних завдань, виступів на семінарських і практичних заняттях, експрес-контролю тощо, перевірки результатів виконання різноманітних індивідуальних навчально-дослідних завдань (рефератів, моделювання фрагментів уроків, лінгводидактичний аналіз текстів тощо), контролю засвоєння навчального матеріалу, запланованого на самостійне опрацювання студентом тощо.

3. *Змістовий модульний (рубіжний, періодичний, блоковий, тематичний) контроль* дозволяє визначити якість знань з певної дисципліни після вивчення певного блоку тем; зазвичай його проводять двічі на семестр відповідно до навчальної робочої програми дисципліни. Водночас якщо розглядати, наприклад, звіт з педагогічної практики або захист курсових робіт як форми контролю, то, на нашу думку, не можна однозначно послуговуватися терміном „модульний контроль”, оскільки в цьому випадку вважаємо більш доцільно

використовувати поняття „періодичний контроль” – навчальна або педагогічна практика, написання курсової роботи охоплюють певний період навчального процесу.

4. *Підсумковий (завершальний) контроль* дає змогу отримати результати з окремої дисципліни або циклу дисциплін, інтегрувати отримані знання й уміння їх творчо використовувати, моделюючи ситуації майбутньої професійної діяльності, перевірити розуміння студентом програмового матеріалу загалом, забезпечує оцінку результатів навчання студентів певного освітньо-кваліфікаційного рівня на проміжних або завершальному етапах їх навчання. У науковій літературі виділяють [297] такі види підсумкового контролю: підсумковий модульний контроль, семестровий (річний) контроль і державна атестація студентів. Розглянемо детально ці види підсумкового контролю.

Підсумковий модульний контроль – це оцінювання знань студентів із дисципліни, яке здійснюється після проведення останнього змістового модульного контролю і є визначенням рівня засвоєння кожним студентом навчальної програми, тобто оцінювання сумою балів, закладеною викладачем у навчальній робочій програмі. Він проводиться на останньому занятті вивчення дисципліни і містить питання з усього вивченого курсу або дисципліни. Основними формами підсумкового модульного контролю з методики навчання української мови можуть бути: контрольна робота, тестування, розв’язання ситуативних завдань і вправ, написання конспекту уроку з його подальшим моделюванням тощо.

Семестровий контроль проводять відповідно до навчального плану у формі семестрового екзамену або заліку в терміни, встановлені графіком навчального процесу та в обсязі навчального матеріалу, визначеного робочою програмою дисципліни. Цей вид підсумкового контролю використовують переважно під час заочної або екстернатної форм навчання. Форма проведення семестрового контролю (усна, письмова, комбінована, тестування тощо), зміст і структура екзаменаційних білетів (контрольних завдань), критерії

оцінювання визначаються та зазначають в робочій програмі навчальної дисципліни й доводять до відома студентів на першому занятті.

До ефективних форм семестрового контролю відносять залік, під час якого засвоєння студентом навчального матеріалу з дисципліни оцінюється на підставі результатів виконання залікової роботи, та екзамен. Зауважимо, що в науковій літературі [120; 214; 297 та ін.] відсутнє однозначне ставлення до останнього як до ефективної форми підсумкового контролю. Так, деякі дослідники й викладачі-практики вважають, що екзамени спонукають студентів до постійних індивідуальних занять, дозволяють систематизувати отримані знання тощо. Натомість інші зазначають, що підготовка до екзаменів спричинює підвищену нервову, психологічну й емоційну напругу, це може призвести до стресових ситуацій.

Беручи до уваги обидві наукові позиції, зауважимо, що кількість екзаменів повинна бути обмеженою, зокрема беззаперечним є проведення державних екзаменів, по-друге, під час визначення обсягу тем, що виносять на екзамен, слід обмежитися базовими, оскільки вони – основа для перевірки сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови, водночас завдання повинні передбачати й перевірку сформованості вмінь і навичок. По-третє, обов'язковим є врахування етичного аспекту і з боку студента, і стосовно викладача.

Державну атестацію студентів проводять державною екзаменаційною комісією після виконання програми підготовки за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем. Основним завданням державної атестації є встановлення відповідності рівня якості підготовки випускників вимогам стандартів вищої освіти. За результатами успішної атестації видається диплом державного зразка про здобуття відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня та отриману кваліфікацію.

Аналіз нормативних документів, навчальних планів і навчальних робочих програм, наукової літератури з проблеми дослідження переконав, що до форм підсумкового контролю слід віднести семестрові іспити і заліки (заочна форма

навчання), державні іспити, захист бакалаврських і дипломних робіт. Зрозуміло, що питання або завдання для підсумкового контролю повинні бути складені так, щоб усебічно проконтролювати рівень знань умінь і навичок майбутнього учителя української мови. Практика доводить, що на ефективність проведення підсумкового контролю впливає правильно й цілеспрямовано організована його підготовка, а саме: проведення індивідуальних і групових консультацій, систематична самостійна робота студентів тощо. На нашу думку, врахування цього сприятиме уникненню стресових ситуацій під час проведення різних форм підсумкового контролю.

Результати контролю діяльності студентів можуть бути стимулом для вдосконалення їхніх професійно значущих умінь і навичок, формування відповідальності за власні дії, дозволяють створити атмосферу конкуренції, умови для вдосконалення методичної компетентності.

У Положеннях про організацію освітнього процесу сучасних українських вишів виділений *відтермінований контроль, або контроль збереження знань*, що проводять через деякий час після вивчення дисципліни. Цей вид контролю не впливає на результативність (оцінку) навчання студента і проводиться вибірково, зазвичай в інтересах зовнішнього контролю якості навчання чи внутрішнього, для вивчення стійкості засвоєних знань студентами. Щорічний ректорський контроль є відтермінованим.

Залежно від суб'єкта/об'єкта проведення контролю виділяють такі види контролю: самоконтроль, кафедральний, факультетський та ін.

Зважаючи на те, що самостійна робота є одним з основних видів навчальної діяльності студентів – майбутніх учителів української мови, що дозволяє розглядати знання з професійно зорієнтованих дисциплін як об'єкт власної діяльності, а вміння самостійно знаходити, опрацьовувати й усвідомлювати інформацію, оцінювати й коригувати власну навчальну діяльність, здійснювати самоконтроль як підґрунтя для подальшої самоосвіти й самовдосконалення, вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на

аналізові самоконтролю як виду контролю. Дослідники по-різному визначають і тлумачать поняття „самоконтроль”. Під цим поняттям розуміють:

- важливе навчальне вміння, специфіка якого полягає в тому, щоб самостійно знаходити помилки, неточності, помічати способи усунення знайдених пропусків (Ю. Бабанський) [10];

- якість особистості, пов’язана з виявом нею активності й самостійності (О. Линда) [155];

- метод контролю, що полягає в усвідомленому регулюванні учнем своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам; мета самоконтролю – запобігання помилкам та їх виправлення (М. Фіцула) [283];

- усвідомлювану регуляцію людиною своєї поведінки й діяльності для забезпечення відповідності їхніх результатів поставленим цілям і вимогам (С. Гончаренко) [62].

На основі аналізу поданих визначень доходимо висновку, що самоконтроль – це обов’язковий складник навчальної діяльності студентів, який дозволяє оцінювати, регулювати й коригувати самостійну діяльність, спрямовану на оволодіння необхідними для формування методичної компетентності знаннями, вміннями й навичками, готовності до самоосвіти, створення основи для неперервності освіти, можливості постійно підвищувати рівень професійної компетентності.

У науковій літературі (А. Алексюк [4], Ю. Бабанський [10], В. Ортинський [204] та ін.) подано кілька класифікацій видів самоконтролю, зокрема розрізняють констатувальний і коригувальний самоконтроль; безпосередній і опосередкований; фронтальний, індивідуальний і взаємоконтроль; підготовчий, перспективний, констатувальний; епізодичний і постійний (систематичний) тощо.

Під час самоконтролю сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови можуть бути використані різні види самоконтролю. На їх вибір впливатиме рівень підготовки студентів,

сформованості вмінь самостійно здійснювати навчальну діяльність, складність матеріалу, що пропонують для самостійного опрацювання, передбачений навчальним планом обсяг годин тощо.

Порівнюючи виділені науковцями (В. Вертегел, Н. Калашник [114], А. Линда [155], Ю. Матвієнко [169] та ін.) структурні компоненти (елементи), ми дійшли висновку, що характерні риси кожного з них за своєю суттю аналогічні, але водночас доповнюють одне одного. На нашу думку, визначені структурні компоненти відповідають етапам самоконтролю:

– *підготовчо-мотиваційний* (визначення мети, прогнозування й планування майбутньої навчальної діяльності, спрямованої на її самооцінювання);

– *основний* (постійне зіставлення самостійно виконуваних дій зі складеним планом діяльності або зразком);

– *рефлексивно-корекційний* (перевірка завершеної дії, її самоаналіз, самооцінка й коригування відповідно до результатів).

Викладачеві слід розуміти, що дотримання компонентів самоконтролю й реалізація його етапів можливі лише за умови його правильної організації. Це пояснюється тим, що вміння майбутніх учителів української мови організувати, самостійно поетапно здійснювати навчальну діяльність, контролювати власні дії й коригувати їх відповідно до результатів діяльності з метою підвищення рівня методичної компетентності може бути сформованим під впливом особистого досвіду, виховання й цілеспрямованого розвитку. Крім того, здатність правильно оцінити й проаналізувати власну навчальну діяльність, скоригувати її – одна з обов'язкових умов успішної реалізації процесу навчання загалом.

Між контролем і самоконтролем існує тісний зв'язок – вони вдосконалюють і підтримують один одного: „система контролю дієва лише в тому випадку, коли ефективний самоконтроль, натомість самоконтроль найбільш ефективний під час навчання, коли він функціонує як компонент більш широкої системи зворотного зв'язку, складником якої є контроль” [239,

с. 94].

Зважаючи на це, самоконтроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови передбачає здійснення тих самих функцій, що й контроль, а саме: діагностично-коригувальної, методично-прогностичної, навчально-розвивальної і оцінювально-стимулювальної. Підтвердження правильності наших думок знаходимо в працях відомих педагогів і лінгводидактів. Так, Н. Голуб, розглядаючи особливості організації самостійної роботи майбутніх філологів з риторики, зауважує, що головна функція її контролю – „з’ясувати стан підготовки, системність (чи безсистемність) самостійної навчальної діяльності, сприяти виявленню недоліків і створенню механізмів їх усунення, формуванню зворотного зв’язку для вироблення коригувальних дій” [57, с. 297].

Ю. Матвієнко на підставі ґрунтовного аналізу наукових праць, присвячених проблемі організації самоконтролю, зазначає, що на сьогодні вчені дотримуються думки, що функціями самоконтролю є: перевірна, сутність якої полягає в порівнянні досягнутої мети з поставленою; діагностуюча, що здійснюється шляхом визначення причин та умов, які сприяють виникненню помилок; навчальна, що реалізується в подальшому самовдосконаленні знань, активній мисленнєвій діяльності, спрямованій на поглиблення, уточнення знань; виховна, пов’язана з формуванням позитивних особистісних якостей; розвиваюча, що сприяє розвитку мислення, правильному самооцінюванню результатів навчальної діяльності, розвитку пізнавальних здібностей [169, с. 3].

Формування в студентів умінь і навичок самостійно контролювати процес засвоєння необхідних знань, оволодівати вміннями й навичками навчатися, планомірно й систематично працювати, мислити, формувати стиль власної розумової діяльності сприятиме їхньому майбутньому професійному становленню.

Кафедральний контроль проводять з метою оцінювання рівня підготовки студентів з дисципліни на різних етапах її вивчення і здійснюється у вигляді вхідного, поточного, рубіжного та семестрового контролю [297].

Факультетський і ректорський контроль є різними рівнями контролю, призначеного для перевірки якості навчального процесу, стійкості засвоєння знань, порівняння ефективності навчання студентів відповідно до нормативних вимог. Так, ректорський контроль проводять відповідно до „Положення про організацію ректорського контролю якості навчання” задля визначення глибини й міцності засвоєння студентами навчального матеріалу й об’єктивності оцінювання викладачами знань студентів під час підсумкового (семестрового) контроль знань [36, с. 2 – 3].

Отже, використання різних видів контролю для перевірки рівня сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови мотивуватиме їх до систематичної навчальної діяльності протягом семестру, спонукатиме до оволодіння вміннями й навичками планомірно й систематично працювати, мислити, формувати стиль власної розумової діяльності, сприятиме більш об’єктивному оцінюванню і підвищенню якості професійної підготовки.

1.3. Психолого-педагогічні основи організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови

Основною метою діяльності вищого навчального закладу є забезпечення умов, необхідних для здобуття особою вищої освіти в гуманітарній, соціальній, науково-природничій і технічній галузях; її інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку, що сприяє формуванню особистості, здатної в подальшій професійній діяльності до самоосвіти й самовдосконалення. Інформацію про рівень розвитку студентів можна одержати лише за умови систематичного, належним чином організованого контролю навчальних досягнень з боку викладачів.

Психологічні аспекти організації контролю навчальної діяльності учнів і студентів знайшли своє відбиття в працях Б. Ананьєва [6], Г. Костюка [138], І. Синиці [251] та ін. Проблемі визначення особливостей контролю приділяли увагу психологи Б. Баєв [13], І. Горелов [63], І. Зимня [109], О. Леонтьєв [150] та ін. У дослідженнях цих науковців підкреслено, що в організації контролю необхідно враховувати ряд чинників, зокрема вік, особливості реалізації контрольної діяльності, психічні й психологічні властивості тощо.

На думку І. Зимньої, вік студентів належить до такого періоду розвитку особистості, як юність [109, с. 47], що відповідає переходу від підліткового віку до самостійного дорослого життя. Протягом цього періоду відбувається формування моральної свідомості, вироблення ціннісних орієнтацій та ідеалів, усталеного світогляду, громадянських якостей особистості. Психологічна змістовність юності пов'язана з розвитком самосвідомості, розв'язання завдань професійного самовизначення і вступом у доросле життя [227, с. 633]. Протягом цього періоду відбувається формування пізнавальних і професійних інтересів особистості, уявлення про специфіку майбутнього фаху, здатності прогнозувати самовдосконалення.

Студентство – це особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. М. Дяченко характеризує особистість студента як „особистість молодої людини, яка готується до висококваліфікованого виконання функцій фахівця в тій чи тій галузі трудової діяльності” [97, с. 33]. Йому притаманна специфічна спрямованість пізнавальної та комунікативної активності на вирішення конкретних професійно орієнтованих завдань [109, с. 184].

Б. Ананьєв акцентує, що вік студентів – це період складного структурування інтелекту [6], під час якого формуються професійно важливі компетентності. М. Варій зазначає, що „психологічною умовою розвитку компетентності є усвідомлення особистістю необхідності підвищення своєї загальнолюдської та спеціальної культури і ретельної організації спілкування як основи розвитку конкурентоспроможної особистості” [40, с. 788]. Тому

завдання, які постають перед студентами, спрямовані на максимальний розвиток їхніх здібностей шляхом сприйняття й розуміння навчальної інформації, її запам'ятовування й використання під час вирішення будь-яких нагальних завдань; на розвиток творчого мислення за допомогою таких особистісних якостей, як організованість, комунікабельність, цілеспрямованість тощо.

Психологічною сутністю стимулювання студентів до навчання є визначення контролю як єдності управління мотивацією суб'єкта учіння та саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності (Л. Виготський [50], О. Леонтьєв [150], С. Рубінштейн [234] та ін.). Позитивні мотиви, здібності та навчальні потреби лежать в основі продуктивного учіння; активна навчально-пізнавальна діяльність є умовою формування особистості, що й зумовлює створення мотиваційної сфери, яка реалізується за допомогою педагогічного стимулу – контролю.

Контроль за навчальною діяльністю студентів забезпечує зовнішній зворотній зв'язок (контроль, який виконує викладач) і внутрішній зворотній зв'язок (самоконтроль студента) [252]. Щодо зовнішнього зворотного зв'язку все зрозуміло: це різноманітні перевірки засвоєння навчального матеріалу студентами (контрольні запитання, письмові роботи, екзамени тощо), які організовує викладач. Внутрішній зворотній зв'язок, або самоконтроль, організовується ззовні викладачем і полягає в тому, що студенти, перевіряючи себе за певними запитаннями та завданнями, переконуються, як вони опанували матеріал, тобто самі себе перевіряють і самі себе оцінюють. Робиться це за створеними викладачем або автором підручника питаннями для самоперевірки.

У педагогічній психології поняття „контроль” вживають на позначення навчальної дії, що входить у саму навчальну діяльність як її складник елемент. Контроль як навчальна дія здійснюється не як перевірка якості засвоєння за кінцевим результатом навчальної діяльності, а як дія активного спостереження

безпомилковості своїх мисленневих операцій, їх відповідності сутності і змісту пізнання учня або студента [137, с. 156].

Слушною вважаємо думку Н. Тализіної: контроль – це обов’язковий складовий елемент регуляції процесу засвоєння знань. Якщо цей процес проходить відповідно до задуму, то ніякі додаткові дії для його корекції не потрібні. Але якщо спостерігається якийсь відхилення процесу від програми, педагог, використовуючи відомості про характер цього відхилення, швидко корегує процес навчальної діяльності, спрямовуючи його в потрібне русло. У цій регулювальній дії зворотній зв’язок – це канал контролю, за яким педагог постійно отримує відомості про хід процесу і впливає на нього відразу ж, не чекаючи закінчення процесу [274, с. 103].

В. Давидов розглядає контроль як особливу навчальну дію і потрактовує його як „визначення відповідності інших навчальних дій умовам і вимогам навчального завдання” [78, с. 89]. Контроль, вважає науковець, дає змогу студентіві, змінюючи операційний склад дій, виявляти їх зв’язок з тими чи тими особливостями умов завдання, що розв’язується, і наслідку, який у підсумку маємо. Завдяки цьому контроль забезпечує потрібну повноту операційного складу дій і правильність їх виконання.

Узагальнюючи думки науковців, доходимо висновку, що з психологічного погляду контроль – це особлива навчальна дія, метою якої є підтримання всіх інших навчальних дій в межах заданої програми навчальної діяльності, що на практиці означає аналіз умови навчального завдання і поступове здійснення потрібних для її розв’язання мисленневих операцій, кожна з яких порівнюється з вимогами завдання. В. Король наголошує на тому, що контролю як специфічної навчальної дії студентіві потрібно вчитися через правильну організацію навчальної діяльності, зокрема виконання ними спеціально створених навчальних завдань, розрахованих на активізацію мислення і на оволодіння новими для них загальними способами їх розв’язання. Навчальні дії з їх розв’язання і потребують включення дії контролю [137, с. 156].

Погоджуємося з думками психологів [83; 93; 137 та ін.], що майбутній фахівець, зокрема й учитель української мови, мусить вчитися правильно організовувати власну навчально-дослідницьку і пізнавальну діяльність, зокрема нічого не відкладати на потім, не накопичувати неопрацьований навчальний матеріал (тексти лекцій, науково-навчальну літературу тощо), оскільки наслідком такої роботи можуть бути поверхові й безсистемні знання. З цього випливає, що потрібно навчити студентів контролювати власну діяльність: організовувати навчальні дії так, щоб студент виконував навчальні завдання, контролюючи всі свої мисленнєві операції з їх розв'язання, щоб вони здійснювалися відповідно до психологічної теорії. Навчальні дії викладач мусить організувати так, щоб їх здійснення цілком залежало від того, як студент буде керуватися нормами, правилами, законами та іншими вимогами психологічної теорії. Завдання повинні створюватися так, щоб успішність їх розв'язання обов'язково залежала від уважного дотримання цих вимог.

Педагогічний контроль, як і оцінка, виконує дві найважливіші функції: співвіднесення та мотивації. У своїй першій функції він є індикатором певних результатів і рівня досягнень у навчальній діяльності. Мотиваційна функція педагогічного контролю, вважає Т. Канівець, пов'язана зі спонукальним впливом на особистість студента, викликаючи істотні зрушення в самооцінці, рівні її домагань, у поведінці, у способах навчальної роботи, у системі відносин між усіма учасниками освітнього процесу. Ефективність реалізації контролю залежить від його мотивації, адже „вивчення кожної теми повинне складатися з трьох основних етапів: мотиваційного, операційно-пізнавального й рефлексивного-оцінного” [164, с. 48].

Поняття „мотивація” (від лат. *movere*) – спонукання до дії; динамічний процес психофізіологічного плану, що керує поведінкою людини й визначає її спрямованість, організованість, активність і стійкість; здатність людини задовольняти свої потреби [26, с. 111].

На думку Н. Приходькіної, мотивація, як і контроль, є необхідним елементом усіх етапів навчальної діяльності, і викладач може грамотно

використати контрольні процедури як засіб формування навчальної мотивації студентів. Науковець пропонує додатково використати спеціально організований контроль, за допомогою якого можна вирішити два завдання:

1) актуалізувати мотив досягнення успіху: у процесі виконання спеціально розроблених для вирішення цього завдань студент або переконується в тому, що має необхідну „базу” для успішного виконання майбутньої роботи, або бачить прогалини у своїй наявній „базі”. Результати контролю в обох випадках допомагають витіснити мотив уникнення невдачі мотивом досягнення успіху. У другому випадку це можливо завдяки часу виконання роботи, протягом якого студент здатний „заповнити” прогалини. Реальність досягнення мети додасть навчальним мотивам особливо сильний спонукальний характер;

2) підсилити інтерес до майбутньої навчальної діяльності: ставити відповідні завдання, щоб протягом їх виконання, студент звернув увагу на те, що для завершення вирішення обсягу його базових знань й умінь не вистачає. Позитивний вплив на мотивацію буде зроблено тільки в тому випадку, коли наявний обсяг не набагато менший за обсяг потрібного. Адже доведено, що за віддаленості мети заохочення буде не надто вираженим, оскільки в людини виникає розуміння нереальності досягненні мети, відчуття безнадійності передбачуваної діяльності. Близькість мети спонукає до її досягнення [225].

Абсолютну унікальність людини щодо мотивації визначають два чинники: здатність оцінювати дії, порівнюючи їх з певними стандартами, і здатність аналізувати свої можливості під час виконання тих чи тих дій. Ці процеси, пов’язані з уявленням про себе, функціонують спільно, як частина когнітивно-афективної системи, за допомогою якої людина здійснює саморегуляцію. У цій системі виділяють чотири головні елементи: стандарти, афективну самооцінку, сприйняття власної ефективності і цілі [203, с. 183].

Людська схильність контролювати й оцінювати поведінку відповідно до деяких критеріїв є головною особистісної детермінантою дій. Людина не може спостерігати пасивно й відсторонено свої і чужі дії – вона висловлює власні

міркування про те, чи правильні, чи бажані й чи схвальні ці дії, порівнюючи їх при цьому з внутрішніми критеріями, що становлять прийнятну або неприйнятну поведінку. Ці критерії називають стандартами, які мають мотиваційний ефект і є для студентів орієнтиром для подальшого формування методичної компетентності. Більшість дослідників [43; 105; 150 та ін.] мотивації й особистості вважають стандарти центральним механізмом людської мотивації. Концептуалізація людської сутності залежить від того, як ми розуміємо роль особистих стандартів, представлених у когнітивній сфері, у мотивації.

Стандарти – це психічні репрезентації критеріїв, що зумовлюють бажані чи небажані наслідки, у нашому випадку навчальної діяльності. Але вплив стандартів на мотивацію пов'язаний і з когнітивними, і з афективними процесами: студент задоволений (або не задоволений) собою, якщо його знання, вміння й навички відповідають (не відповідають) його стандартам [116]. Майбутній учитель української мови задоволений собою, якщо досягає значних навчальних результатів і його дії спрямовані на досягнення задоволеності собою й уникнення негативних реакцій на самого себе. Тому афективні самооцінні реакції є другим істотним джерелом мотивації. Отже, мотивація частково визначається прагненнями, спрямованими на отримання позитивних вражень до себе від самого себе.

Безперечним є той факт, що студент прагне до таких цілей, досягнення яких, на його думку, дасть йому змогу бути задоволеним собою. Однак самооцінні реакції та особисті стандарти студента лише частково витлумачують мотивацію. Студент не схильний діяти, якщо не впевнений, що йому вдасться здійснити їх досить добре, попри те, що ці дії, на його думку, можуть привести до позитивної задоволеності собою і поваги з боку одногрупників або викладачів. Мотивація суворо регулюється суб'єктивною оцінкою, яку називають оцінкою самоефективності.

На думку Є. Скворчевської [260, с. 5], поняття „самоефективність” важливе для психології мотивації з трьох причин:

– сприйняття власної ефективності безпосередньо впливає на рішення, дії і переживання. Ті студенти, які сумніваються в ефективності власних навчальних дій, намагаються уникати труднощів, не виконують певні справи і завдання, відчувши утруднення, і відчувають тривогу;

– уявлення про самоефективність впливають на ті когнітивні й емоційні чинники, які зумовлюють рівень досягнень і поведінку. У студентів, переконаних у власній ефективності, вищі вимоги, вони більш наполегливі в досягненні цілей. Сприйняття ефективності впливає на каузальні атрибуції. Люди з розвиненим почуттям самоефективності схильні пояснювати результати стабільними, контрольованими чинниками. Отримуючи зворотний зв'язок, не узгоджений з відчуттям самоефективності, майбутній учитель української мови схильний пояснювати ситуацію зовнішніми, а не особистими причинами;

– сприйняття самоефективності може опосередковувати вплив інших чинників, здатних підвищити рівень навчальних досягнень, а відповідно і сформованих методичних умінь і навичок, формування яких підвищує рівень досягнення, але лише тоді, коли людина не сумнівається у своїх можливостях.

Сприйняття власної ефективності позначається на виборі виду діяльності. Студент зазвичай виконує ті контрольні справи і завдання, відповідає на ті запитання, розв'язує ті психолого-педагогічні проблеми, які, на його думку, йому під силу, і навіть не розглядає можливість виконання тих, з якими йому не впоратися. Сприйняття самоефективності впливає на старанність і наполегливість, якщо виконання дії вже розпочато. Рішення про те, як довго виконувати пропоноване контрольне завдання, частково залежить від оцінки власних здібностей. Ті, хто сумнівається у своїй ефективності, мають намір докладати все менше й менше зусиль і врешті здаватися; упевнені у своїй ефективності, є більш наполегливими. Значення цього зв'язку між суб'єктивним самосприйняттям і поведінковою наполегливістю пояснює феномен: щоб чогось досягти в житті, необхідні завзятість і терпіння [116].

Оцінка власної ефективності впливає і на емоційний настрій. Студенти – майбутні вчителі української мови, упевнені у своїй ефективності, менше турбуються про допустимо загрозліві події – виконання контрольної модульної роботи, захист проекту, перевірку портфоліо, екзамен або залік, водночас невпевнені у власній здатності вирішити найважливіші контрольні завдання, іноді впадають в депресію. Невпевненість у своїй академічній ефективності збільшує ризик депресії в студентів. Водночас уявлення про ефективність впливають і на якість виконання майбутніми вчителями української мови складних завдань, що вимагають особливих знань і вироблення оптимальних стратегій. У цьому випадку студенти, впевнені у своїй ефективності, розробляють і перевіряють стратегії більш грамотно, застосовуючи аналітичні вміння, а невпевненість у власній ефективності може змусити студента фіксувати увагу не на завданні, а на самому собі, що, звісно, заважає виконанню. Навпаки, впевненість у власній ефективності, як підтверджує аналіз наукової літератури й власні спостереження за освітнім процесом, зазвичай сприяє високим досягненням, позитивно впливаючи на розроблення складних когнітивних стратегій. Проте в деяких випадках занадто сильна впевненість майбутніх учителів у своїй ефективності може перешкодити організації контролю сформованості методичної компетентності.

Для більш повного опису і розуміння різних аспектів системи контролю необхідно розглянути ще одну причину мотивації – мету, яку розуміють [227] як уявлення про кінцевий результат дій. Маючи змогу передбачити, людина уявляє майбутні результати і спрямовує свої дії на їх досягнення. При цьому образ майбутнього досягнення називають метою тільки за умови виявлення людиною хоча б мінімальної наполегливості в її досягненні. Ми можемо уявляти себе ким завгодно, але це не можна вважати цілями, якщо ми не спрямовуємо або не маємо наміру спрямувати зусилля на їх досягнення.

Перераховані психологічні чинники функційно взаємопов'язані і впливають на поведінку не самостійно, а як частини скоординованої оцінно-контрольної системи. Між механізмами саморегуляції існує безліч функційних

взаємозв'язків: уявлення про власну ефективність впливають на цілі й емоційне збудження; цілі зазвичай є стандартами, з якими людина порівнює свою поведінку [70, с. 82]. Студенти повинні мотивувати себе до навчання, щоб скласти іспити, написати на високий бал контрольні-модульні роботи тощо. Завдання, які їм потрібно виконати, – це самомотивація, тобто початок і продовження дій за відсутності безпосередніх зовнішніх спонук. Для вирішення їх потрібно правильно поставити мету, яка має бути реальною для вирішення поставленого завдання. Ще до того, як почати працювати над виконанням контрольного завдання, подумки розбивши мету на підцілі, студент починає розглядати її як більш досяжну.

Підцілі підвищують самоефективність і самоцінність реакції, допомагаючи визначати успішність кожного кроку на шляху до поставленої мети. За відсутності найближчих цілей проміжні результати можуть здатися незначними. Коли ті ж результати є досягненням певної найближчої мети, вони набувають набагато більшого особистого значення. Навіть серед студентів, які досягли об'єктивно однакових цілей, ті, хто ставив перед собою найближчі цілі, позитивніше оцінюють свою ефективність і свої результати [203, с. 183].

Таким чином, мотиваційні механізми впливають на психічне задоволення й особистісну узгодженість. Дослідження здатності людини контролювати спонукання, мають афективну основу, демонструють стійкі індивідуальні відмінності і специфічні психічні процеси в контролі.

Крім мотивації навчальної діяльності, що є вихідним психологічним чинником, від якого залежить ефективність контролю сформованості методичної компетентності, за необхідне вважаємо розглянути такі поняття, як „увага”, „пам'ять”, „запам'ятовування” і визначити їх роль в організації процесу контролю.

Розвиток пам'яті є важливим аспектом процесу навчання, а отже, й організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови. Науковці розглядають пам'ять як „процеси

організації та збереження минулого досвіду, які дозволяють повторне використання його в діяльності або повернення в сферу свідомості” [227, с. 309]. На їхню думку, „пам’ять певною мірою вибіркова – не все, що сприймається, запам’ятовується однаково, а краще запам’ятовується те, що пов’язане з досягненням поставленої мети, потребами та мотивами особистості. У пам’яті виділяють три взаємозалежних процеси: запам’ятовування інформації, її збереження й відтворення” [227, с. 309–311]. Розглянемо їх більш детально.

С. Максименко вважає, що „запам’ятовування – це процес закріплення в пам’яті нового матеріалу, що може бути мимовільним і довільним, механічним і логічним” [228, с. 188]. Кожен з видів запам’ятовування важливий для ефективної організації контролю сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови, зокрема мимовільне запам’ятовування відбувається, коли в людини немає мети запам’ятати цей матеріал і він закріплюється ніби невимушено.

Ефективність мимовільного запам’ятовування залежить від активності дії людини з об’єктами, що потрібно запам’ятати, – ліпше запам’ятовуються сильні враження й інформація, пов’язана зі змістом діяльності [44]. Наприклад, реферування, конспектування, складання тез або тематичні виписки сприяють кращому запам’ятовуванню, ніж багаторазове читання або примусове зпам’ятовування. Це зумовлює введення в процес формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови систематичної роботи над створенням конспектів або анотацій наукових публікацій українських лінгводидактів як виду діяльності, що, за слушним визначенням Т. Симоненко, є „одним із важливих завдань методичної системи роботи над формуванням професійної компетентності студентів філологічних факультетів, оскільки саме анотування, конспектування тощо, тобто трансформація первинного дидактичного тексту – це основна професійна складова компетентності майбутнього вчителя” [249, с. 51]. Систематичне й цілеспрямоване навчання в системі вищої школи продуктивних видів

мовленнєвої діяльності (конспектування, анотування, реферування) – є важливим завданням, вирішення якого дасть змогу забезпечити розвиток професійної компетентності студентів.

Експерименталні дослідження науковців переконують, що в студентів вищих закладів освіти переважає довільне запам'ятовування [234, с. 322], що відбувається внаслідок дій мнемічної спрямованості. При цьому на ефективність процесу впливають вимоги, установки. Характер запам'ятовування залежатиме від установки запам'ятати матеріал повністю чи вибірково, точно чи приблизно, послідовно чи у вільному порядку, надовго чи на нетривалий термін. Мнемічними діями, що підвищують ефективність запам'ятовування є складання плану матеріалу, його систематизація, класифікація, пошук асоціацій. Ефективність запам'ятовування значно залежить від кількості повторень матеріалу і зростає зі збільшенням їх числа [44].

Цей вид запам'ятовування найбільш продуктивний, коли викладач під час формування фахових умінь і навичок, зокрема на заняттях з методики навчання української мови, зазначатиме, на що студенти повинні скерувати своє запам'ятовування; що осмислити у виучуваному матеріалі, тобто використовувати активну пізнавальну діяльність студентів. Для формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови доцільно під час занять надавати перевагу аналізу, синтезу, самостійній роботі, скеровуючи дії студентів відповідно до теми й мети заняття.

Особливої уваги викладача вимагає розвиток логічного (сміслового) запам'ятовування студентів – майбутніх словесників, що передбачає встановлення логічних зв'язків між новим матеріалом і вже відомим [44, с. 273]. На думку О. Скрипченко, цей вид запам'ятовування ґрунтується на утворенні зв'язків, які відображають істотні і закономірні відносини між об'єктами. Сміслове перероблення матеріалу забезпечує ефективність як мимовільного, так і довільного запам'ятовування [45].

У цьому контексті перед викладачами вишів постає важливе завдання – організувати навчальну діяльність майбутніх учителів української мови таким чином, щоб суттєвий матеріал запам'ятовувався студентами не тільки в результаті спеціальних операцій, а й у процесі систематичної роботи з ним. На думку К. Лихачової, це набагато складніше, але й більш плідно, ніж постійно вимагати від студентів довільного запам'ятовування, за якого останнє є основною метою їхніх дій [153].

За тривалістю збереження інформації пам'ять поділяють на: короткочасну, яка утримує інформацію від кількох секунд до 1 – 2 діб (інша назва – безпосередня пам'ять); тривалу, що утримує інформацію до місяців і років (інша назва – відкладена пам'ять) [205, с. 226 – 241]. Збереження – це процес пам'яті, завдяки якому заіксований раніше матеріал може бути більш або менш легко відтворений в тій чи тій формі. Про особливості збереження можна говорити за трьома ознаками: відтворення (через певний час людина може згадати лише те, що зберегла); упізнавання (ідентифікація об'єктів як знайомих, відомих суб'єктові раніше, є ознакою їх збереження в пам'яті навіть за нездатності відтворити); доучування (матеріал, що здається забутим, вимагає для доучування менше часу і зусиль, ніж при первинному запам'ятовуванні) [228, с. 370–371]. Зважаючи на це, викладачеві необхідно так побудувати процес перевірки засвоєння навчальної інформації, щоб він мав не епізодичний характер, а був продуманим, цілеспрямованим і систематичним.

С. Гончаренко зазначає, що „відтворення – один із процесів пам'яті, під час якого відбувається оживлення свідомості у вигляді образів об'єктів, що колись сприймалися, уявлень, думок, почуттів, дій” [61, с. 56]. Саме цей психічний процес важливий під час організації контролю сформованості методичної компетентності. Формами відтворення є власне відтворення, пригадування і згадування. Власне відтворення – це відновлення матеріалу, який раніше запам'ятовувався; може бути мимовільним і довільним. Під час мимовільного відтворення матеріал відновлюється без зусиль, спливає сам

собою. Довільне відтворення відбувається в процесі формулювання завдання відтворити матеріал, до цього часто докладаються вольові зусилля. Пригадуванням С. Максименко називає „найбільш активну форму відтворення, пов'язану з довільним пошуком потрібного матеріалу в тривалій пам'яті та його реконструкцією” [158, с. 191]. Цей процес вимагає вольових зусиль і мисленневих дій. Студенти міркують, шукають логічні зв'язки між елементами, що відтворюються, порівнюють та аналізують їх. Згадування – це відтворення людиною образів подій її минулого. Згадування може бути мимовільним, тоді образи минулого виникають на ґрунті асоціацій, і довільним – при постановці завдання згадати.

З мисленням взаємопов'язане відтворення – реконструкція матеріалу, що відбувається з вольовими зусиллями, і може стосуватися рухів і дій, пов'язаних з формуванням звичок і навичок до наочного змісту свідомості, до думок і почуттів [158, с. 191]. Цілком погоджуємося з К. Лихачовою, що ефективність, точність і легкість відтворення матеріалу залежать від його обсягу, складності, часу, що пройшов від запам'ятовування до відтворення, – чим більший за обсягом та складністю матеріал, тим важче він відновлюється. Але й непрості інформація буде відтворена краще, якщо свого часу була настановою на точність її запам'ятовування, якщо вона була кількаразово повторена, правильно структурована, піддана асоціативному аналізу тощо [153, с. 38]

Практика показує, що для кращого запам'ятовування матеріалу варто використовувати повторення в кілька етапів: через п'ятнадцять хвилин після заучування, через вісім годин, і через дві доби. Підтвердження цієї думки знаходимо і в праці М. Максименко: „можна повторювати вивчений матеріал: п'ятнадцять хвилин – на занятті, через вісім годин – домашнє завдання (пояснити студентам необхідність виконання домашнього завдання саме сьогодні), через дві доби – перевірка засвоєння вивченого матеріалу на наступному занятті” [158, с. 191–192].

Нам видається, що для результативного контролю сформованості методичної компетентності педагогові необхідно звертати особливу увагу на вміння майбутніх учителів української мови довільно й осмислено запам'ятовувати; формувати настанову на тривале збереження матеріалу; у процесі подання матеріалу звертатися до різних аналізаторів (зорових, слухових і рухових); знати індивідуальні особливості пам'яті студентів.

Специфіка організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови висуває особливі вимоги й до уваги – важливої й необхідної умови ефективності навчальної діяльності людини [124, с. 231]. Дослідники визначають досить широкий спектр функцій і особливостей уваги: „Увага скеровує, супроводжує, посилює чи послаблює сприйняття, запам'ятовування, мислення. Але вона нестійка, піддається коливанням. Частота коливань, стійкість уваги залежать від різноманітності, об'єму інформації, відповідності її інтересам аудиторії, умінню оратора уникнути монотонності мовлення, знімати втому у слухачів” [181, с. 38].

У психології описано види уваги, зокрема, зовнішня, звернена на довкілля, і внутрішня, спрямована на власні думки й переживання. Залежно від вираження цільового спрямування і рівня необхідних вольових зусиль розрізняють мимовільну (ненавмисну), довільну (навмисну) і післядовільну увагу; за формами навчальної діяльності виділяють колективну, групову й індивідуальну [58, с. 96].

У студентів переважає довільна увага, розширюється обсяг уваги загалом й удосконалюється здатність її переключення й розподілу, зростає вибірковість уваги, зокрема збільшується післядовільна увага. Науковці вважають, що часто в цьому віці трапляється суперечність між стійкістю й нестійкістю уваги [46, с. 146]. Тому викладач, формуючи в студентів фахові вміння й навички, повинен будувати систему контрольних вправ таким чином, аби зацікавити майбутніх учителів української мови, привернути їхню увагу, утримати її, а тому не переключатися часто з одного виду діяльності на інший, а чергувати їх залежно від складності поставленої мети.

В. Ситаров до чинників, що сприяють забезпеченню уваги, відносить психічний стан людини; зміну інтонації, новизну подразника, предмети, що створюють у процесі пізнання яскравий емоційний тон; змістовність матеріалу, доступність і привабливість викладу, різноманітність форм і методів, жвавість та емоційне насичення уроку. Серед умов, що полегшують підтримання довільної уваги, вчений називає також особливості робочого місця, словесне нагадування самому собі про цілі діяльності, звичку працювати зосереджено в різних умовах. Згадує автор і післядовільну увагу, що виникає на основі інтересу не як зацікавлення, стимульоване особливостями предмета, а як прояв спрямування особистості [253, с. 150–153].

Основними чинниками пробудження уваги Н. Ансимова вважає оптимальне відношення відомого і невідомого (багато нового – важко, мало нового – нудно); певний дефіцит інформації, що компенсується асоціаціями (вчитель не «розжовує» пояснюваний матеріал до останньої дрібниці, а залишає певний «простір» для думки, дає можливість бути співучасником у пізнанні нового); нестандартне запитання, проблема, загадка (як стверджував Платон, початок пізнання – здивування) [220, с. 22].

Увага – це самоконтроль, який здійснюється про себе, скорочено, автоматизовано. Немає необхідності доводити, що вміння бути уважним необхідне тим, хто навчається, для успішного навчання, але й для плідного виконання всіх інших видів діяльності протягом навчання [274]. За умови дидактично правильної постановки й організації викладачем змісту й форми заняття увага студентів має активний, діяльний характер, їй властива вибірковість розумового зосередження відповідно до завдань і теми заняття, способів вирішення питань, що вивчаються. За цих умов досягають високого ступеня активізації розумової діяльності студентів, їхньої стійкої зосередженості і багатоманітності пізнавальних функцій уваги [93, с. 167].

П. Гальперін вважав, що увагу можна розглядати як психічний контроль, що становить „ідеальну, скорочену і автоматизовану форму контролю”. На

думку науковця, щоб сформувавши увагу, необхідно „починати не з уваги, а з організації контролю як певної зовнішньої дії. А далі ця дія контролю, шляхом поетапної відпрацювання, доводиться до розумової, узагальненої, скороченої та автоматизованої форми, коли вона, власне, і перетворюється на акт уваги, що відповідає новому завданню” [53, с. 72]. С. Кобильницькій удалося шляхом поетапного відпрацювання дії контролю, починаючи з її розгорнутої матеріалізованої форми, переходячи потім через мовленнєві форми контролю, поступово скорочуючи і узагальнюючи цю дію, довести до автоматизованої, розумової форми і тим самим сформувавши стійку, довільну увагу [52].

Значущість ролі контролю та оцінки в структурі діяльності зумовлена тим, що розкривається механізм переходу зовнішнього у внутрішнє, тобто здійснюється перехід дій контролю та оцінки педагога в дії самоконтролю і самооцінки учня або студента.

Психологи (Л. Виготський [50], О. Леонтьєв [150], І. Синиця [251] та ін.) стверджують, що однією з умов успішної організації навчання, а отже, й контролю, є достатній рівень розвитку пам'яті, уваги, сформованості пізнавальних інтересів, рівня володіння певними логічними операціями.

Отже, студентство – це особлива соціальна категорія, специфічна спільнота людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти; люди, які цілеспрямовано, систематично оволодівають знаннями та професійними вміннями [109, с. 183]. Під час формування методичної компетентності і її подальшого контролю його сформованості важливого значення набуває розвиток мотивації студентів, намагання більш глибоко зрозуміти сутність і причинно-наслідкові зв'язки предметів і явищ. У мисленні переважає аналітико-синтетична діяльність, схильність до порівнянь, виникає потреба зрозуміти діалектичну сутність явищ у їх протиріччях і взаємозв'язках, кількісних і якісних змінах. Для успішного навчання у вищих навчальних закладах студентам необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, уявлення, пам'яті, мислення, уваги, пізнавальних інтересів тощо.

Контроль сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови передусім пов'язаний з такими процесами, як розвиток мовної свідомості, мислення та мовлення, виконання конкретних операційних дій задля одержання теоретичних знань і вдосконалення практичних навичок, розвитку мотивації до навчання.

1.4. Лінгводидактичні засади організації контролю сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх філологів

Система підготовки майбутніх філологів передбачає необхідність організації в сучасних вишах ефективного внутрішнього контролю. Елементами такої системи є технології контролю сформованості професійної компетентності, що не завжди відповідають сучасним вимогам, зберігаючи суб'єктивізм в оцінці знань, умінь і навичок. Усунути ці негативні явища можливо завдяки науковій організації системи навчального процесу, за умови оволодіння всіма учасниками навчально-виховного процесу сучасними технологіями контролю і забезпечення його методичними матеріалами у вигляді ретельно дібраних професійних завдань [289, с. 227 – 228]. У цій системі контроль слід розглядати як головний складник, що забезпечує безперервність процесу навчання, фахової підготовки та подальшого професійного становлення.

Ефективність здійснення контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови залежить від методично правильного зв'язку принципів, форм, методів і засобів контролю.

У дидактиці й лінгводидактиці принципи розуміють як „основні вихідні положення будь-якої теорії, науки загалом, основні вимоги, пропоновані до чого-небудь” [213, с. 133]; „деякі вихідні положення, на які слід спиратися в будь-якій діяльності” [111, с. 228]. Зіставляючи й узагальнюючи сформувані педагогами й лінгводидактами визначення понять „принцип навчання”, „контроль”, „педагогічний контроль”, ми розглядатимемо принципи контролю

як систему основних вимог до його організації, дотримання яких забезпечує його ефективність.

Переконливим видається визначення поняття „дидактичні принципи контролю” А. Каленського: вихідні теоретичні положення, відповідно до яких має будуватися практична діяльність викладача і студентів і на основі яких визначають зміст контролю знань, методи і форми його організації [115]. На думку дослідника, основними принципами контролю є такі: дієвість, систематичність, індивідуальність, диференційованість, об’єктивність і єдність вимог.

А. Алексюк [4] і Ю. Бабанський [10] пропонують дотримуватись таких принципів контролю: індивідуальність (за стилем і формами) перевірки й оцінки знань, навичок і вмінь учнів або студентів; систематичність і регулярність здійснення перевірок і оцінювання навчально-пізнавальних дій; урізноманітнення видів і форм контролю; всеосяжність, яка передбачає всебічність, тематичність і повноту контролю та оцінювання; об’єктивність перевірок та оцінювання; диференційованість контролю та оцінювання; єдність вимог до контролю.

До основних принципів контролю знань В. Чайка відносить такі:

- *індивідуальний характер перевірки* (передбачає перевірку знань, навичок і вмінь кожного учня, оцінювання успішності з урахуванням його психологічних особливостей),
- *об’єктивність* (вимагає оцінити знання за встановленими нормами та критеріями),
- *систематичність* (вимога до перевірки та оцінювання успішності, яка передбачає безперервне одержання вчителем інформації про якість засвоєння учнями навчального матеріалу на кожному етапі засвоєння знань (поурочний облік успішності),
- *єдність вимог* (полягає в адекватному порівняльному відображенні якості навчання в різних навчальних закладах),

- *оптимальність* (передбачає науково обґрунтований вибір найкращого для конкретних умов варіанта завдань, форм і методів контролю та оцінювання результатів навчання за певними критеріями),

- *усебічність* (полягає в урахуванні всіх виявів навчальної діяльності, встановленні зв'язку з усіма видами роботи учнів на уроці) [287].

На думку І. Кузнецової, основними принципами контролю знань є такі:

- *об'єктивності* (передбачає створення викладачем таких умов, за яких би максимально точно виявлялися знання студентів, висунення до них єдиних вимог, справедливе ставлення до кожного);

- *систематичності й усебічності* (вимагає враховування в процесі перевірки й оцінки знань різноманітних видів навчальної та позанавчальної діяльності, пов'язаної з виявленням особистісних уподобань та інтересів студентів);

- *справедливості та гласності* (означає відкритість усіх етапів та доступність студентів до ознайомлення з результатами педагогічного контролю);

- *цілеспрямованості* (вимагає врахування індивідуальних особливостей студентів, їх результатів навчання у виборі форм і методів контролю);

- *індивідуальності* (передбачає застосування таких дидактичних умов, за яких знижується психологічна напруженість, ураховуються особливості нервової системи студентів, їхнього характеру, потенційних можливостей, завдяки чому викладач стає спроможним якомога повно оцінити знання студентів, діяльності дозволяє правильно організувати й спланувати студентам власну діяльність, у такий спосіб стимулюючи їх до роботи, мотивуючи процес саморозвитку та самовдосконалення);

- *тактовності* (вимагає проведення контролю в спокійній, діловій обстановці; усі зауваження, коментарі, оголошення оцінок необхідно робити в тактовній та доброзичливій формі);

- *гуманізації контролю знань* (передбачає створення умов для повноцінного розвитку особистості студента) [141].

Виправданим нам видається врахування думки З. Бакум про те, що організація педагогічного процесу в умовах реалізації компетентнісного підходу ґрунтується на вибудованих у педагогічній науці принципах:

- *значущості* (оцінюванню підлягають лише значущі результати навчання та діяльності);
- *адекватності* (оцінка є адекватною цілям і результатам навчання, а знання й уміння мають не формальний, а практичний характер);
- *об'єктивності* (добір точних і конкретних критеріїв оцінки);
- *інтегрованості* (оцінювання є складовою процесу навчання, має виховний характер, сприяє оптимізації навчання);
- *відкритості* (критерії, стратегія, відомі учням заздалегідь, залучення до розроблення критеріїв і способів оцінювання самих учнів);
- *розуміння* (форми оцінювання прості та зрозумілі учням, доступні та зручні у використанні) [17, с. 188].

У плануванні системи контролю навчальних досягнень студентів Н. Голуб рекомендує керуватися такими принципами:

- *структурування і генералізації знань* (виділення взаємопов'язаних елементів знань і вмінь, а також на їх основі – головних, що пропонуються для повного засвоєння й оцінюються базовою оцінкою „задовільно”);
- *відкритості та прозорості* (вчасне ознайомлення студентів зі змістом інформаційних пакетів, структурою і ядром знань (умінь) і оцінкою, якій вони відповідають; публічне фіксування результатів оцінювання);
- *гармонізації* (установлення логічної відповідності між сукупністю елементів знань і вмінь і тією чи іншою оцінкою);
- *оптимізації навчального контролю* (відведення для контролю не більше 1/10 частини часу повного навчального навантаження

студентів, використання мобільних комп'ютерних технологій, зокрема й тестових, з мінімальним часом на перевірку);

- *повноти* (програма контролю максимально охоплює обсяг знань і вмінь);
- *комплексності* (залучення до контролю теоретичних знань і практичних умінь, а також результатів самостійної роботи студентів);
- *опосередкованого оцінювання* (присвоєння кожному елементу знань адекватної йому кількості балів; трансформація сумарної кількості балів в оцінку через відсоткове відношення одержаної кількості балів до максимально можливої з використанням інтервальної шкали оцінювання);
- *індивідуалізації* (виконання різних за формою, але однакових за змістом контрольних робіт, як правило, у письмовій формі, що унеможливорює списування, підказування, консультування; за порушення встановлених вимог студент одержує нуль балів) [58, с. 344–345].

Розглянувши виділені в дидактиці й лінгводидактиці принципи контролю знань, умінь і навичок студентів, вважаємо найбільш обґрунтованими й адаптованими для організації контролю сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови принципи, виділені Н. Голуб [58].

Для нашого дослідження важливо було охарактеризувати методи і форми контролю, оскільки в науковій літературі наявний термінологічний різнобій. Для чіткого розмежування понять „форми контролю” і „методи контролю” звернемося до тлумачення термінів „метод навчання” і „форма навчання”, оскільки навчальна діяльність студентів містить дії навчання і дії контролю, котрі взаємозалежні й взаємозумовлені між собою.

О. Кучерук на основі ґрунтовного аналізу наукових досліджень тлумачить метод навчання як „спосіб досягнення навчальної мети, що передбачає єдність

навчальної діяльності вчителя й діяльності учіння школярів” [146, с. 67]. Дослідниця поділяє й ті погляди дидактів (В. Краєвський, А. Хуторський [140]), відповідно до яких загальнопедагогічне поняття „форма навчання” вживається у двох значеннях: як форма навчання на занятті (індивідуальна, групова, фронтальна, колективна, парна) і як форма організації навчання (урок, екскурсія, практикум, семінар та ін.), – ідеться вже не про форми вираження методу, а форми навчання й форми заняття.

Слушною вважаємо й думку Г. Селевка: „форма навчання відносно методу певною мірою автономна й стійка. Форми як вторинне явище відстають від розвитку й удосконалення методів і можуть вступати з ними в протиріччя, стримувати їх розвиток і впровадження” [241, с. 15]. Варте уваги твердження вчених, що метод не є формою ні викладання, ні навчання, а термін „форма” означає зовнішню, організаційну сторону процесу навчання [236, с. 133].

В. Ягупов визначає методи контролю як сукупність прийомів і способів педагогічної діагностики, за допомогою яких здійснюється зворотний зв'язок у дидактичному процесі з метою отримання даних про ефективність цього процесу, тобто визначення ефективності функціонування всіх його ланок, результативності діяльності суб'єктів викладання й навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння [296].

Автори Словника лінгвометодичних термінів і понять визначають методи контролю і самоконтролю як „методи навчання, що використовують для одержання об'єктивної інформації про рівень володіння мовою” [2, с. 142].

Аналіз наукових студій дидактів (В. Бондар [27], В. Онищук [201], О. Рудницька [236] та ін.) і вчених-методистів (С. Караман [118], Л. Плетньова [195] та ін.) дав змогу О. Кучерук визначити вимоги, яким мають відповідати методи контролю якості результатів навчання: зорієнтованість на встановлення навчальних досягнень з мови, мовлення, комунікативних умінь (у різному співвідношенні); цілеспрямованість застосування контрольних дій; реалізація принципів систематичності проведення контрольних заходів,

варіативності методів, диференціації та індивідуалізації контролю; доступність у використанні методів контролю; об'єктивність аналізу й оцінювання показників контролю; створення доброзичливої атмосфери під час ситуації контролю [146, с. 335].

Заслужують на увагу визначення, зроблені О. Дубровою: форми контролю – способи організації зовнішніх умов контрольної діяльності, а методи контролю – способи організації самого контролю (подачі його змісту, характеру виконання завдань тощо): спостереження, усна перевірка (опитування, співбесіда), письмова перевірка (контрольна робота, диктант, твір, реферат), лабораторно-практична робота (звіт, графічна робота, розроблення проекту) [96].

На основі аналізу й синтезу сформульованих у науковій літературі тлумачень ми вважаємо поняття „метод контролю” і „форма контролю” не тотожними й розмежовуватимемо їх виходячи з того, що форми контролю – це способи його організації й реалізації, а методи контролю – це способи взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів, спрямовані на визначення й оцінювання змісту і характеру навчальних досягнень останніх.

Ретроспективний аналіз наукових студій [19; 189; 248; 263; 286; 297], у яких визначено форми контролю знань, умінь і навичок, переконує, що дослідники загалом одностайні в їх класифікації. Схарактеризуємо особливості певних форм контролю в таблиці 1.1.

Особливості форм контролю

Класифікаційна ознака		Форми контролю	Мета	Особливості
<i>за формою організації навчально-пізнавальної діяльності</i>		індивідуальний	індивідуальний	з'ясувати рівень сформованості вмінь індивідуально підвищувати власну методичну компетентність, займатися самоосвітою
		груповий	груповий	з'ясувати рівень колективних дій, злагодженості й згуртованості під час виконання завдань
		фронтальний	фронтальний	з'ясувати за максимально нетривалий проміжок часу рівень засвоєння студентами програмного матеріалу; активізувати навчальну діяльність студентів загалом і кожного зокрема
		комбінований	комбінований	див. мета індивідуального, групового і фронтального
<i>за характером оформлення відповіді</i>		усний	перевірити сформованість умінь лаконічно висловлювати думки, дотримуючися норм сучасної української літературної мови	перевірити сформованість умінь лаконічно висловлювати думки, дотримуючися норм сучасної української літературної мови
		письмовий		
<i>за метою перевірки</i>	підсумковий	залік	залік	перевірка якості, повноти, глибини, систематичності, системності, гнучкості знань студентів і міцності їх усвідомлення
		екзамен	екзамен	перевірити й оцінити знання, уміння і навички студентів
		захист курсових (бакалаврських дипломних)	захист науково-дослідних робіт	сприяє зростанню самостійності студентів у їхній науковій роботі, а також формуванню їх як

		робіт		майбутніх спеціалістів
		захист проекту	захист проекту	випускник має можливість отримати важливий інтелектуально-практичний досвід для завершення свого формування як спеціаліста
		звіт з педагогічної практики	звіт з педагогічної практики	визначити рівень теоретико-методичної підготовки студентів: глибини та міцності теоретичних знань, здатності творчо використовувати знання для вирішення конкретних методичних завдань, володіння основними професійно-методичними вміннями.
	проміжний	консультації	консультації	сприяють нагромадженню необхідної для оцінювання інформації; дають можливість проконтролювати знання студентів, скласти правильне уявлення про перебіг і результати навчальної роботи
		колоквіум	колоквіум	сприяють вивченню навчального матеріалу і є формою контролю за його засвоєнням.
		складання методичного портфоліо	складання методичного портфоліо	забезпечення формування умінь самопроєктування професійного становлення на основі адекватного сприйняття й оцінки своїх позитивних якостей і недоліків

Корелювання основних видів контролю і його форм дає змогу стверджувати, що контроль має місце під час аудиторної і позааудиторної навчальної діяльності студентів, зокрема під час лекцій, семінарських, практичних занять. Узагальнимо наші висновки, зроблені на основі аналізу наукових студій українських й іноземних дослідників [19; 189; 248; 263; 286; 297]:

I. Під час лекцій визначити рівень засвоєння знань студентів можна за допомогою вибіркового усного опитування або із застосуванням тестів (за раніше викладеними лекціями або за розділами курсу, необхідними для актуалізації навчального матеріалу, або для встановлення ступеня засвоєння матеріалу послуханої лекції. Мета контролю під час лекції – навчити студентів систематичного усвідомлення викладеного теоретико-практичного матеріалу і підготувати до усвідомлення майбутньої лекції, встановити ступінь засвоєння теорії, виявити найбільш складні для сприйняття студентів розділи з наступним їх поясненням.

II. Контроль під час практичних (семінарських або лабораторних) занять проводять з метою з'ясування готовності студентів до занять з використанням таких методів і прийомів:

1. Вибіркове усне опитування перед початком занять.
2. Фронтальне стандартизоване опитування за картками, тестами протягом 5-10 хв.
3. Фронтальна перевірка виконання домашніх завдань.
4. Викликання до дошки окремих студентів для моделювання фрагмента уроку.
5. Оцінка активності студента в процесі занять, внесених пропозицій, оригінальних рішень, уточнень і визначень, доповнень попередніх відповідей і т. ін.
6. Письмова (до 45 хв.) контрольна робота.
7. Колоквіум за самостійно опрацьованими розділами теоретичного курсу (темами або модулями) [186].

Ш. Контроль самостійної роботи студентів передбачає:

1. Перевірку виконаних самостійно завдань, зокрема науково-дослідних і контрольних робіт. Наприклад, під час перевірки таких завдань з методики навчання української мови необхідно звертати увагу на якість виконання, точність і оригінальність, використання додаткової літератури, застосування елементів дослідження, дотримання терміну виконання тощо.

2. Аналіз складених студентами конспектів лекцій або наукових і науково-методичних студій.

3. Перевірку і оцінювання підготовлених майбутніми фахівцями рефератів або конспектів уроків (позакласних заходів).

4. Співбесіду зі студентами під час індивідуальних або групових консультацій.

5. Проведення конкурсів наукових робіт й олімпіад.

Аналіз і синтез наукових досліджень дає нам змогу більш ґрунтовно проаналізувати ті форми контролю, ефективність використання яких дозволяє безпосередньо перевірити рівень сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови. Зокрема, ми вважаємо за необхідне звернути увагу на особливості контролю під час лекції і колоквіуму.

Усвідомлення лекційного тексту – це осягнення розумом, осмислення структури і змісту тексту через аналіз його вербальної форми. Значною мірою усвідомлення сприйнятого залежить від досвіду, фонових знань особистості, оперативної пам'яті, творчого мислення, ступеня концентрації уваги на інформації, яку необхідно сприйняти. Результатом сприймання тексту є розуміння його смислової структури. Ідеться про розкриття сутності предметів і явищ, описаних у науковому тексті, усвідомлення зв'язків, стосунків і залежностей між ними. Це означає, що реципієнтові важливо вміти порівняти пропонований зміст із наявними знаннями для того, щоб вилучити нову для себе інформацію й, відповідно, нове знання. Мислительна обробка отриманої інформації відбувається шляхом поділу тексту на смислові частини; виділення ключових слів; сортування смислових частин за їх значенням і ознаками;

співвідношення вилученої інформації з наявними знаннями; визначення новизни отриманої інформації, можливості її використання в практичній діяльності; згортання інформації, зведення її до основних положень. Виявом (підсумком, результатом) розуміння вважають інтерпретацію тексту, тобто вміння слухача подати власне бачення отриманої інформації [244, с. 91].

Крім того, успіх лекції залежить від того, чи зумів викладач у тексті-сценарії (більш-менш розгорнутому конспекті) передбачити можливу реакцію слухачів, а також чи вдалося йому здійснити контроль за процесом і результатом сприйняття й усвідомлення лекції.

Контроль результатів сприйняття здійснюється шляхом переказу змісту прослуханого (прочитаного) висловлювання або відповідей на поставлені педагогом запитання. Зважаючи на це, ефективним стане використання таких видів контролю, як опитування, тестування, виконання контрольних когнітивно-репродуктивних або аналітичних вправ і завдань, що дозволить якнайбільше активізувати розумову діяльність студентів. Розглянемо їх більш детально.

Опитування під час лекції забезпечить початковий етап для розгортання аналітико-синтетичної роботи, зумовить свідоме розуміння сприйнятого навчального матеріалу, а тим самим запобігатиме формалізму в знаннях студентів, дозволить залучити до активної участі всіх або більшу частину слухачів, швидко з'ясувати ступінь засвоєння сприйнятого матеріалу, регулювати й спрямовувати відповіді, коригуючи їх. Цінність опитування полягає й у тому, що воно привчає студентів формулювати власну думку, вміти виражати її своїми словами, виробляє вміння стежити за розгортанням матеріалу, виділяти основне в ньому.

Методисти [15; 145; 175 та ін.] вважають, що результат опитування залежить від майстерності викладача проводити її: правильно побудоване опитування передбачає логічно витриману послідовність у постановці питань; вміння педагога попереджати відхилення від теми; дотримання всіх

дидактичних вимог до постановки та формулювання питань, адресованих студентам.

Важливий момент в організації опитування – методика постановки запитання. Так, під час лекції запитання виконують різні функції: актуалізації знань, спрямування на встановлення нових зв'язків між мовними фактами, на розкриття причинно-наслідкових залежностей, допомоги у виділенні суттєвих ознак мовних фактів і процесів, сприяння формулюванню понять. Результативність опитування забезпечує не лише система запитань, а й аналіз фактів, дидактичного матеріалу, спеціально дібраного викладачем, уміння студентів робити висновки, систематизувати й узагальнювати їх.

Одним з ефективних засобів контролю під час лекції є тест, який передбачає експрес-перевірку засвоєного студентами під час лекції навчально-наукового матеріалу, характеризується валідністю, стандартизованістю, об'єктивністю даних на момент його застосування. Зауважимо, що тест водночас є і вправою (тренувальною або корекційною), і засобом контролю. Зважаючи на це, тести як вправа виконують такі навчальні функції: коригування й удосконалення контрольованого матеріалу; формування професійно необхідних умінь і навичок; стимулювання розвитку довготривалої пам'яті та логічного мислення. Як засіб контролю тести, „окрім контрольної, виконують навчально-розвивальну функцію: урізноманітнюють процес перевірки здобутих знань, умінь і навичок; активізують процес опанування мовним матеріалом, який вивчається, оскільки передбачають свідомий вибір, аналіз, зіставлення; стимулюють активність і увагу студентів на занятті; підвищують їхню відповідальність під час виконання завдань” [151, с. 43].

Правильне й доцільне використання пропонованих елементів контролю під час лекції дозволить перейти від суб'єктивного оцінювання до об'єктивного обґрунтованого неупередженого контролю за рівнем сформованості професійно необхідних знань, умінь і навичок студентів.

Однією з ефективних форм проведення модульного контролю, проте недостатньо використовуваною, є колоквіум. На думку М. Фіцули, „колоквіум – це важлива форма тематичної перевірки й оцінки знань студентів. Головне завдання колоквіуму – мобілізація студентів на поглиблене вивчення найважливіших тем чи розділів курсу” [282, с. 57]. С. Бенклієв зауважує, що „колоквіуми продовжують посідати чільне місце в навчальному процесі, особливо на гуманітарних факультетах..., колоквіуми сприяють контролю за самостійною роботою студентів, ефективно допомагають розвивати навички активної та систематичної самостійної роботи з підручником та монографічною літературою” [20, с. 70–71].

Цілком підтримуємо думку Т. Симоненко, яка на основі аналізу дидактичних джерел і публікацій лінгвістів, науковців-методистів, викладачів-практиків, констатує, що чітких меж між колоквіумом як формою організації навчання та колоквіумом як формою контролю немає [249]. Суголосною є думка і В. Мусієнко: „колоквіум – це не тільки форма контролю самостійної пізнавальної діяльності студентів, але найперше – це форма навчання” [186, с. 123]. Водночас науковці певні, що колоквіум як форма контролю, засобом реалізації якого може бути система розроблених проблемних запитань, дозволяє виявити рівень теоретичної та практичної підготовки студентів, проілюструвати міжпредметні зв’язки, підвищити ступінь узагальнення матеріалу, що вивчається.

Сучасна школа потребує вчителів, здатних застосовувати нові методичні й педагогічні ідеї, підходи до навчально-виховного процесу, технології особистісно орієнтованого, розвивально-творчого навчання, володіти різними методами, прийомами і формами організації навчання. Формуванню цих умінь сприятиме виважена й методично адаптована педагогічна практика, що є обов’язковим складником навчання в педагогічних закладах освіти. Її мета – „формування у студентів фахових знань і умінь, зокрема з навчання української мови в середніх закладах освіти різних типів; удосконалення лінгвістичної, комунікативної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей

та лінгводидактичних, психологічних, педагогічних знань; розвиток умінь акумулювати передовий педагогічний досвід; вироблення індивідуального педагогічного стилю” [65, с. 3]. Протягом практики студенти повинні ознайомитися з усіма особливостями навчання й виховання учнів, перевірити, закріпити й удосконалити набуті знання з фахових дисциплін, педагогіки, психології, ознайомитися з досвідом провідних учителів-словесників, із системою ефективних методів навчання та виховання.

Проблемі організації педагогічної (навчальної і виробничої) практики присвячено чимало досліджень. Визначенню особливостей організації і проходження педагогічних практик у системі фахової підготовки вчителів-словесників присвячені наукові студії О. Горошкіної, А. Нікітіної [65], В. Дороз [92], О. Семеног, Л. Базиль, Т. Дятленко [243] та ін. Предметом наукових статей Л. Пархети [211] є проблема формування фахових компетентностей майбутніх учителів української мови та літератури в системі педагогічних практик, а метою – аналіз завдань і змісту різних видів педагогічних практик щодо вироблення у студентів високого рівня мовно-літературної компетентності та виявлення чинників, що впливають на її форми. Педагогічна практика є важливим засобом професійної підготовки студентів – майбутніх філологів та оволодіння ними професійною діяльністю. Це положення обґрунтовано в працях Л. Базиль [243], І. Барабаш [18], Т. Окуневич [197], М. Пентиліук [223], О. Семеног [243] та ін.

Під час педагогічної практики методисти використовують різні форми контролю. Основними формами підсумкового контролю студентів за результатами проходження педагогічної практики є підсумкова конференція, яку проводять через тиждень після закінчення практики, і перевірка оформленої студентом звітної документації.

Після завершення педагогічної практики студент обов’язково має подати підсумкову документацію, вміст якої і повинен оцінити викладач. Аналіз методичних рекомендацій, розроблених викладачами українських вишів, переконав, що до обов’язкової підсумкової документації відносять: аналіз

уроків української мови, проведених учителями та іншими практикантами, які студенти спостерігали; конспекти проведених студентом уроків та їх самоаналіз; розробку позакласного заходу з української мови; щоденник психолого-педагогічних спостережень, узагальнення педагогічного досвіду вчителів, реферат з актуальної лінгводидактичної проблеми, звіт з педагогічної практики (письмовий, відеозвіт, презентація, есе тощо).

Ознайомлення з науковими студіями, присвяченими проблемам сучасної електронної лінгводидактики (В. Бадер [11], К. Климова [126], О. Кучерук [147], А. Нікітіна [192], С. Омельчук [200], Л. Струганець [269] та ін.), переконало, що останнім часом у зв'язку з активним упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес вищих закладів освіти все більшої популярності набуває створення вчителем в електронному форматі предметно-методичного портфоліо (інші назви – дос'є успіхів, папка успіху, папка фахівця, збірник власних досягнень, портфоліо), зокрема його різновиду веб-портфоліо, який є глобально доступним для користувачів інтернету. На думку О. Кучерук, предметно-методичний портфель учителя мови – це спосіб нагромадження й зберігання лінгвометодичних матеріалів, що свідчать про рівень професійної компетентності педагога [147, с. 98].

У лінгвометодичному портфелі вчителя містяться папки з освітніми документами, власне мовними, предметно-демонстраційними, навчально-розвивальними, соціокультурними, дослідницькими, звітними матеріалами. Переваги електронних локального та глобального лінгвометодичних портфелів у тому, що значна за обсягом інформація вміщується на компактних електронних носіях пам'яті та може бути гарно представлена за допомогою ресурсів мультимедіа [147]. Більш доцільною ми вважаємо назву „портфоліо” з огляду на семантику лексеми: „збірка, сукупність виконаних робіт”. Нам видається результативним упровадження як форми контролю з педагогічної практики предметно-методичного портфоліо, вміст якого складатимуть визначені вище документи. До того ж студент матиме змогу продовжити

наповнювати створене портфоліо методичними матеріалами протягом подальшої професійної діяльності.

Форми контролю забезпечують можливість кількісної та якісної оцінки діяльності студентів під час педпрактики. Кількісна оцінка є результатом виконаного обсягу роботи, передбаченого вимогами програми педпрактики. Якісна оцінка визначає наявність творчого підходу до проведення уроків і позакласних заходів, ступеня самостійності студентів, їхньої методичної мобільності, здатності впроваджувати в освітній процес новітні лінгводидактичні здобутки.

Ефективна організація контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови вимагає використання адекватних його меті й завданням методів і прийомів контролю. Педагогічна наука визначає методи контролю як способи перевірки й оцінювання професійної підготовленості студентів, що дозволяють здійснювати зворотний зв'язок у процесі навчання з метою отримання об'єктивних результатів про успішність та ефективність навчального процесу [152, с. 198].

У шкільній та вишівській лінгводидактиці є поодинокі дослідження, у яких розосереджено розкрито особливості використання методів і прийомів контролю. Розглянемо більш детально класифікації методів контролю, запропоновані в сучасній дидактиці й лінгводидактиці. І. Підласий виділяє такі методи контролю: письмовий, графічний, практичний, програмований, тестовий, за допомогою аудіовізуальних технічних засобів [219]. А. Алексюк [4], П. Щербань [290] виокремлюють методи усного контролю, письмового контролю, практичного контролю та дидактичні тести. На думку В. Сластьоніна, ефективними є такі методи контролю: усний індивідуальний контроль, усний фронтальний контроль, письмовий контроль, практичний контроль, програмований контроль, самоконтроль, комбінований контроль [262].

Узагальнена класифікація методів контролю запропонована Ю. Бабанським, зокрема:

- методи усної перевірки результатів навчання (бесіда, виступ, пояснення, аналіз тексту, схем тощо);
- методи письмової перевірки результатів навчання (контрольні роботи (завдання), ІНДЗ, тестування тощо);
- методи практичної перевірки (проведення лабораторного дослідження, моделювання педагогічної ситуації тощо) [11, с. 59].

О. Кучерук окреслює специфічні напрями застосування методів контролю (самоконтролю) у шкільному курсі української мови:

- контроль рівня мовних знань;
- контроль рівня навчально-мовних і правописних умінь;
- контроль рівня мовленнєвих знань;
- контроль рівня володіння навичками читання;
- контроль рівня володіння навичками аудіювання;
- контроль рівня володіння навичками продуктивного мовлення в усній і писемній формах;
- контроль рівня володіння комунікативними вміннями в ситуаціях міжособистісної взаємодії [146].

Дослідниця акцентує увагу на методах, які, крім навчальних цілей, здатні забезпечувати контроль за перебігом процесу мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів, зокрема аналітичному методі (може застосовуватися за різними напрямками контролю навчальних досягнень учнів зі шкільного курсу української мови); методі опитування (передбачає виклад учнем власних думок уголос чи письмово під час відповіді на запитання, пов'язаний з виявленням рівня мовно-мовленнєвих знань учнів, навичок розуміння прочитаного (прослуханого) тексту); методі диктанту (передбачає переважно відтворювальне записування учнями сприйнятого на слух мовного матеріалу (слів, тексту), що дається їм у готовому вигляді); методі класифікації мовних об'єктів (передбачає групування мовних фактів у певний клас і дає змогу забезпечити контроль рівня навчально-мовних знань); метод творчої реалізації, що передбачає самостійну творчу діяльність, – його

різновиди: метод підготовки творів, метод проектів, метод складання історій за допомогою сюжетних малюнків (фотографій)) та ін. [146, с. 333–336].

Зауважимо, що в наукових дослідженнях запропоновано поділ методів контролю на традиційні й інноваційні. Цілком погоджуємося із твердженням П. Щербаня, що традиційні методи контролю здебільшого спрямовані на встановлення рівня знання й розуміння інформації, точність обліку результатів [290]. Водночас дискусійною нам видається думка М. Бурди, що точність обліку результатів традиційних методів виявлення рівня знань і умінь невисока, оскільки норми оцінок сформульовано переважно на якісному рівні, що не дозволяє однозначно тлумачити їх вимоги [37, с. 131]. Автор пояснює свою думку тим, що в наукових дослідженнях [4; 209] сформульовано такі основні недоліки традиційних методів контролю: інформаційна однозначність, відсутність об'єктивних вимірювальних показників, якісна однобічність, суб'єктивний вплив на результат контролю.

Попри такі твердження вчених ми вважаємо одним з ефективних традиційних методів педагогічного контролю усне опитування. Методичне обґрунтування результативності цього методу контролю запропоновано в роботах таких учених, як О. Біляєв [24], С. Гончаренко [61], І. Кочан [139], К. Климова [127] та ін. Учені підкреслюють особливе значення опитування як методу контролю для здійснення навчально-виховного процесу в сучасних умовах, а також звертають увагу, що правильно організоване й проведене опитування дозволяє викладачеві оцінити рівень необхідних знань, умінь і навичок студентів, активізувати їхню самостійну роботу, скоригувати процес навчання, обираючи найбільш адекватні його меті форми, методи й прийоми, визначити власні недоліки в педагогічній діяльності.

Крім того, мета опитування пов'язана, насамперед, з визначенням якості засвоєння студентами навчального матеріалу, з вихованням ініціативності й відповідальності за виконану роботу.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що опитування є одним з ефективних методів контролю. Незважаючи на одностайну думку

вчених про його беззастережну результативність, саме поняття „опитування” трактується з різних позицій. Так, О. Кучерук вважає опитування „різновидом діалогічних методів навчання, передбачає виклад учнем власних думок вголос (письмово) під час відповіді на запитання” [145, с. 109].

На думку авторів підручника „Педагогіка вищої школи” [204], основу усного контролю становить монологічна відповідь або питально-відповідна форма – бесіда, різновидом якої з індивідуальне опитування. Саме цей метод дозволяє одержати більш повні й точні дані про рівень засвоєння матеріалу. Водночас науковці підкреслюють недолік опитування – він залишає пасивними на заняттях інших студентів.

С. Гончаренко тлумачить опитування як „складову усної перевірки знань, що здійснюється у вигляді відповідей на поставлені питання, звертає увагу на мету опитування – контроль знань, закріплення вивченого матеріалу, підготовка до сприйняття нових знань, активізація всього навчального процесу загалом” [61, с. 239].

Зважаючи на погляди вчених, розглядаємо опитування як ефективний метод контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови, що дає змогу у формі усного діалогу або полілогу шляхом питань – відповідей перевірити рівень знань, умінь і навичок студентів з професійно зорієнтованих дисциплін.

У вищих навчальних закладах використовують різні види опитування: фронтальне, індивідуальне, взаємоопитування, комп’ютерне, експрес-опитування (відрізняється від фронтального більше швидким темпом, а також тим, що у випадку виникнення в студентів складності з відповіддю питання не конкретизується, а переадресовується іншому).

На вибір виду опитування впливає ряд чинників: характер навчального матеріалу (визначення поняття, установлення причинних зв’язків тощо), мета навчання (тренування процесів пам’яті, перевірка ступеня засвоєння, розвиток операцій логічного мислення студентів й ін.), форма навчання (лекція, практичне заняття, залік), структурний елемент заняття (опитування з

матеріалу, що пропонувався для самостійного вивчення, активізація знань тощо) [17; 145; 177].

Зрозуміло, що опитування вимагає від викладача ретельної підготовки: запитання повинні бути не спонтанними, а заздалегідь підготовленими, сформульованими так, щоб одержувати від студентів лаконічні відповіді; запитання мають бути взаємозалежними, охоплювати всю тему, бути спрямованими не на репродукцію знань, а на ілюстрування в процесі відповіді вмінь аналізувати, зіставляти факти і явища, синтезувати отримані знання з різних предметів.

Аналіз наукових джерел [17; 145; 171; 174; 177 та ін.] дозволяє стверджувати, що порівняно з традиційними методами контролю опитування має такі переваги:

- повнота висвітлення знань з основного предмета і супутнього (наприклад: методика вивчення будови слова і словотвору передбачає перевірку знань студентів із сучасної української літературної мови);
- нескладність у проведенні, що дозволяє спростити саму процедуру контролю від його підготовки й здійснення до перевірки й аналізу;
- можливість не тільки перевірити рівень сформованості методичної компетентності, але й розвивати розумову діяльність студентів, їхню мовленнєву практику.

Опитування не можна вважати ідеальним методом перевірки, адже воно має певні недоліки: індивідуальне опитування може забрати тривалий час, групове не дає змоги перевірити знання всіх студентів одночасно, результати фронтального опитування можуть виявитися неточними, до того ж часте використання опитування може сповільнити сам процес навчання.

Під час контролю сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови не завжди можна ефективно скористатися традиційними методами контролю. Зважаючи на це, американські науковці М. Брайд, Д. Дрейк, М. Левінські пропонують використовувати альтернативні та комбіновані методи [Цит. за : 152].

Викладач не може покладатися тільки на усне опитування й контрольні роботи, щоб з'ясувати, як багато матеріалу студенти можуть відтворити за певний проміжок часу, оцінити навички аргументування й спілкування. До альтернативних методів контролю належать такі: участь у тематичних засіданнях; написання есе; участь у рольових іграх, диспутах; підготовка виставки чи збір матеріалу з певної теми (портфоліо).

Критеріями таких методів можуть бути вміння виділяти головне, робити порівняння, визначати суттєву інформацію, ставити відповідні запитання; послідовно розповідати про проблему, відокремлювати факти від суб'єктивного судження, а також хибну інформацію від істинної, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, знаходити й наводити аргументи, робити висновки, бачити варіанти вирішення, перевіряти висновки на практиці, передбачати наслідки рішень, демонструвати логічно обґрунтовані судження [152, с. 199–200].

Останнім часом особливого поширення серед методів контролю й оцінювання учнів набувають тести. Проблема застосування тестів не нова в сучасній лінгводидактиці. Так, визначенню особливостей складання й використання тестів на уроках української мови в середніх загальноосвітніх закладах присвячено праці Н. Голокоз [56], В. Новосолової, Л. Плетньової [195], І. Ющука [294] та ін.

Як свідчить аналіз спеціальної літератури, у сучасній педагогіці й лінгводидактиці відсутня однастайність у тлумаченні поняття „тест”. Так, і до сьогодні не втратило актуальність визначення К. Інгекампа, згідно з яким „тестування – це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що презентує передумови чи результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів, повинен пройти обробку й інтерпретацію та бути прийнятним для застосування в педагогічній практиці” [110, с. 255].

З погляду психологічних особливостей потрактовують поняття „тест” автори Словника-довідника з психодіагностики Л. Бурлачук і С. Морозов [38],

а також психолог П. Клайн [122]. Науковці розглядають тест як стандартизоване, фіксоване й обмежене в часі випробування, призначене для встановлення кількісних (і якісних) індивідуально-психологічних якостей.

С. Гончаренко визначає тест як „систему прийомів для випробування та оцінювання окремих психічних рис і властивостей людини; завдання стандартної форми, виконання якого повинно виявити наявність певних знань, умінь і навичок, здібностей чи інших психологічних характеристик – інтересів, емоційних реакцій тощо” [61, с. 329].

На думку авторів посібника „Тестові технології в навчальному закладі”, тест – це короткочасне технічно просте випробування, яке проводиться в рівних для всіх іспитників умовах і оформлене у вигляді завдання, розв’язання якого придатне для кількісного обрахування і слугує показником ступеня оволодіння іспитником певними знаннями на момент перевірки” [275, с. 50].

У наукових дослідженнях, присвячених зазначеній проблемі, трапляються й поняття „педагогічний тест”, „лінгводидактичний тест”, „професійно зорієнтований педагогічний тест”. Так, В. Аванесов визначає педагогічний тест як систему завдань специфічної форми, змісту, розташованих за зростанням складності, що дає змогу якісно виміряти рівень підготовки випробуваних і оцінити структуру їхніх знань [1, с. 19]. Науковець зауважує, що мета педагогічного тесту – виміряти рівень підготовки студентів і оцінити структуру їхніх знань, умінь і навичок.

На думку В. Коккота, об’єктом лінгводидактичного тестування є розроблення й застосування мовних і мовленнєвих тестів. Науковець зауважує, що лінгводидактичний тест – це „підготовлений згідно з певними вимогами комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення показників його якості і дозволяють виявити в учасників тесту ступінь їх мовної (лінгвістичної) та/чи мовленнєвої (комунікативної) компетенції, і результати якого піддаються певному оцінюванню за заздалегідь встановленими критеріями” [131, с. 8].

Н. Онуфрієнко, спираючися на підхід В. Аванесова і А. Майорова, під професійно зорієнтованим педагогічним тестом, розуміє „систему специфічних завдань певного змісту, з поступовим ускладненням з метою об’єктивної оцінки структури, рівня та якості підготовки студентів до професійної діяльності” [202, с. 53].

Таким чином, науковці розглядають тест як ефективний засіб діагностики сформованих знань, умінь і навичок, що характеризується валідністю, стандартизованістю, об’єктивністю даних на момент його застосування. Проте для контролю сформованості методичної компетентності студентів-філологів найбільш виправданим буде використання професійно зорієнтованого тесту, оскільки саме такий вид тестування дає змогу перевірити рівень сформованості професійно значущих знань, умінь і навичок майбутніх учителів української мови.

Аналіз наукових джерел [87; 160; 202; 232; 252; 275 та ін.], тестів, які використовують у навчальному процесі, переконав, що порівняно з традиційними формами контролю професійно зорієнтований тест має такі переваги:

1. Об’єктивність оцінювання знань, умінь і навичок студентів, тобто відсутність так званого „людського чинника” – остаточна оцінка за тест не залежить від думки особи, яка його проводить.

2. Можливість реалізації цілеспрямованого систематичного контролю за рівнем знань студентів з методики навчання української мови, оскільки використовуючи тест на кожному практичному занятті, викладач може відстежити якість засвоєних студентами знань, їх системність, визначити прогалини в знаннях і скласти корекційні вправи для їхнього усунення.

3. Інтенсифікація навчального процесу – використання тестів дає змогу за найменших витрат часу перевірити значний обсяг засвоєної студентами інформації.

4. Нескладність у проведенні, що дає змогу спростити саму процедуру контролю від його підготовки та здійснення до перевірки й аналізу.

5. Економія часу, необхідного для виконання тесту і його перевірки, дозволяє не лише за нетривалий проміжок часу провести тестовий контроль, а й вивільнити час для виконання інших професійно орієнтованих завдань.

Зрозуміло, що тест не можна вважати ідеальною формою перевірки, адже він має певні недоліки: здатність тестів контролювати лише результати, а не пізнавальну діяльність загалом, можливість угадування правильної відповіді за умови повної відсутності знань з методики навчання української мови, неврахування індивідуальних здібностей студентів, зокрема темпераменту, розвитку аналітичного мислення, пам'яті, не завжди правильне встановлення однозначного причинно-наслідкового зв'язку між складеними тестами, знаннями й уміннями, що перевіряються, і отриманими результатами тощо.

О. Кучерук вважає, що можна усунути зазначені недоліки, якщо під час розроблення тестів дотримуватися загальноприйнятих вимог, як-от:

- формулювання тестів має бути логічним, чітким, а не двозначним;
- коротке формулювання основної частини;
- у тексті тесту не повинно бути підказок;
- оптимальна кількість варіантів відповідей повинна становити 4-5 позицій;
- тест не повинен суперечити сучасним науковим відомостям;
- зміст тесту має відповідати меті контролю;
- тест має спрямовуватися на перевірку системи тематично значущих знань, закономірностей, а не другорядних відомостей з предмета;
- зміст тесту має якомога повніше охоплювати матеріал теми, розділу чи всього курсу [146, с. 159].

Не всі знання й уміння, необхідні для формування методичної компетентності майбутнього вчителя української мови, викладач може перевірити за допомогою тестів. На нашу думку, до таких знань і вмінь слід віднести передусім ті, що вимагають знань власне лінгводидактичних понять і термінів, зокрема назви методів, прийомів, їх класифікацій; назви й особливості застосування вправ і завдань на уроках української мови; назви

засобів навчання української мови; назви помилок, недоліків у вивченні української мови; поняття й терміни з історії лінгводидактики тощо.

У сучасній педагогіці й лінгводидактиці існує понад 20 класифікацій тестів. Їх аналіз, спостереження за навчальним процесом, опитування студентів і викладачів переконали, що найчастіше з метою контролю сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови використовують нестандартизовані (складені викладачами самостійно) тести відкритої й закритої форми, що передбачають наявність або відсутність відповіді [87].

Тестування є важливим засобом контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови. Його правильне й доцільне використання дасть змогу перейти від суб'єктивного оцінювання до об'єктивного обґрунтованого неупередженого контролю за рівнем сформованості професійно необхідних знань, умінь і навичок студентів. Водночас, за нашими переконаннями, не можна відмовлятися від традиційних, перевірених часом форм і методів контролю, наприклад, усних відповідей, контрольних письмових робіт, екзаменів тощо.

Наведені й описані методи і прийоми контролю за перебігом і наслідками навчальної діяльності можуть бути кількісно розширені й модифіковані. Застосування лише одного з методів контролю не може забезпечити об'єктивне визначення рівня сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх словесників. Потрібно врахувати, що в практиці часто виникають ситуації, коли одні прийоми контролю є складниками інших методів, а ті, що мають складну структуру, використовують частково.

Урізноманітнення використання методів і прийомів контролю забезпечують такі чинники:

– посилена позитивна мотивація контролю (такий підхід дає можливість виявити внутрішні резерви особистості студента для її розвитку, навчання та виховання. Через мотивацію можна впливати на продуктивність діяльності і на розвиток самої особистості. Посильні навчально-пізнавальні завдання

приносять радість студенту, і, як результат, у нього підвищується мотивація до навчання, а у викладача з'являються реальні важелі для індивідуалізації процесу планування навчання при активній співпраці зі студентом. Такий контроль здійснюється в грі, під час тренінгів, практичних занять та інших видів діяльності, де студент має змогу виявити свої здібності в конкретній ситуації);

–урізноманітнення форм і типів контрольної діяльності з урахуванням загальних особливостей контингенту студентів (методи контролю визначаються викладачем відповідно до педагогічних вимог з урахуванням індивідуальних особливостей студентів (темпераменту, характеру, здібностей, нахилів тощо). Такий підхід сприяє всебічному й об'єктивному контролю професійної підготовленості студентів);

–забезпечення активної діяльності під час контролю (викладачеві важливо проконтролювати навчальну діяльність студента: його активність на заняттях, спосіб спілкування з колегами, готовність до співпраці, дотримання правил обміну думками на заняттях);

–використання прийомів взаємоконтролю та взаємооцінювання (отримані під час контролю дані, використовуються з метою розвитку свідомості та забезпечення „простору для самоствердження” у студентів, що має важливе значення при самооцінці. До методів взаємоконтролю, що використовуються на заняттях з предметів гуманітарного циклу належать: взаєморецензування усних відповідей, взаєморецензування письмових відповідей (на дошці, під час роботи в парах або мікрогрупах) і взаємоопитування);

–цілеспрямоване й систематичне формування самоконтролю як важливого складника навчальної діяльності (студент, працюючи самостійно, вчиться планувати навчальну діяльність, самоконтролювати та самооцінювати її. Це дає йому змогу усвідомити себе в діяльності, самому визначити рівень засвоєння знань, усвідомити прогалини в знаннях і вміннях та визначити шляхи їх усунення) [152, с. 200].

Отже, ефективність організації контролю сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови залежить від правильного добору й оптимального комбінування ефективних форм, методів і прийомів контролю, що актуалізують процеси модернізації навчання студентів як фахівців гуманітарної галузі, які матимуть широке функційне поле діяльності.

Висновки до 1 розділу

Аналіз психологічної й педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив констатувати, що методична компетентність майбутнього вчителя української мови є складним інтегративним утворенням і становить поєднання результату методичної підготовки, тобто синтез знань (психолого-педагогічних, загальнонавчальних, предметних), умінь (загальнопедагогічних, спеціальних і комунікативних) і навичок педагогічної діяльності, необхідних для ефективної реалізації процесу навчання української мови, методичного досвіду, отриманого в процесі професійної діяльності, та особистісних рис педагога. Водночас рівень методичної компетентності майбутніх учителів української мови залежить від розвитку професійних здібностей і готовності реалізовувати їх у подальшій фаховій діяльності.

Ефективна реалізація процесу підготовки майбутніх учителів української мови в сучасних вищих навчальних закладах можлива за умови використання науково обґрунтованого, раціонально спланованого контролю сформованості методичної компетентності студентів, що є одним із виявів самовдосконалення, саморозвитку, самоорганізації як важливих психолого-педагогічних категорій, необхідних майбутньому словесникові для подальшого професійного становлення.

На основі студіювання різних підходів до розуміння дефініцій „компетентність”, „методична компетентність”, „діагностування”, „моніторинг” і „контроль” уточнено сутність та визначено своєрідність

кожного з них, що дало змогу обґрунтувати поняття „контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови”. Поняття „контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови” у роботі тлумачимо як навчально-пізнавальну дію, що є обов’язковим складником освітнього процесу й полягає у визначенні дієвості та ефективності організації процесу формування методичної компетентності, з’ясуванні рівня засвоєння програмового матеріалу з фахових дисциплін, володіння методичними вміннями й навичками. З’ясовано, що поняття „метод контролю” і „форма контролю” не є тотожними, тому в розділі розмежовано їх, виходячи з того, що форми контролю – це способи його організації й реалізації, а методи контролю – це способи взаємопов’язаної діяльності викладача і студентів, спрямовані на визначення й оцінювання змісту і характеру навчальних досягнень останніх.

Аналіз виділених науковцями функцій педагогічного контролю, результати анкетування й опитування викладачів і студентів філологічних факультетів дали змогу дійти висновку, що контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови передбачає реалізацію діагностико-коригувальної, методично-прогностичної, навчально-розвивальної, оцінювально-стимулювальної функцій, урахування яких дає змогу викладачеві вишу дидактично обґрунтовано та методично доцільно організувати освітній процес, здійснювати перевірку рівня знань, умінь і навичок майбутніх учителів української мови з професійно орієнтованих дисциплін, спонукати їх до самовдосконалення й самоосвіти.

З’ясовано, що для перевірки сформованості методичної компетентності майбутніх словесників ефективним є використання таких видів контролю: *залежно від дидактичної мети й етапу навчання* – попереднього (діагностичного), поточного, модульного (тематичного, періодичного, блокового), підсумкового (завершального), відтермінованого (контролю збереження знань); *залежно від форми проведення* – усного й письмового;

залежно від суб'єкта/об'єкта проведення контролю – самоконтролю, взаємоконтролю, кафедрального, факультетського та ін.

Теоретичне узагальнення наукових досліджень дозволило встановити, що ефективна організація контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови залежить від зростання коефіцієнтів їхнього розумового розвитку, накопичення інтелектуального потенціалу, активізації пізнавальної діяльності, які допомагають студентам оволодівати фаховими знаннями й використовувати їх з урахуванням змісту навчального матеріалу та ситуації спілкування.

Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження переконало, що для ефективної організації контролю слід дотримуватися науково обґрунтованих загальнопедагогічних і специфічних принципів контролю, зокрема структурування і генералізації знань, відкритості та прозорості, гармонізації, оптимізації навчального контролю, повноти, комплексності, опосередкованого оцінювання, індивідуалізації.

Виокремлені в науковій літературі методи і прийоми контролю за перебігом і результатами навчальної діяльності можуть бути кількісно розширені й модифіковані. Застосування лише одного з методів контролю не може забезпечити об'єктивного визначення рівнів сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови. Потрібно врахувати, що виникають ситуації в навчальній або модельованій професійній діяльності, коли одні прийоми контролю є складниками інших методів, а ті, що мають складну структуру, використовуються частково.

РОЗДІЛ 2

СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

2.1. Аналіз стану формування методичної компетентності вчителів української мови й організації педагогічного контролю у вищих закладах освіти

Розгляд теоретичних основ проблеми організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови вимагає аналізу стану сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови й організації педагогічного контролю у вищих закладах освіти.

Перегляд сучасних підходів до вивчення української мови зумовлює посилення уваги до фахової підготовки майбутніх учителів-словесників. Зважаючи на те, що в системі лінгводидактичної підготовки студентів провідна роль належить програмі – основному державному документу, що визначає зміст і обсяг знань із дисципліни, установлює перелік фахових умінь і навичок студентів, необхідних для подальшого викладання української мови в школі, – детальніше зупинимося на її аналізі. Більшість викладачів-методистів вищих навчальних закладів педагогічної освіти керується сьогодні чинною програмою з методики навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах [179], рекомендованою Міністерством освіти і науки України. У програмі сформульовано мету і завдання курсу: „навчити студентів-філологів усвідомленого підходу до використання методичної спадщини, традиційного та інноваційного досвіду роботи; озброїти майбутніх учителів української мови теоретичними знаннями і практичними вміннями, за допомогою яких вони добивалися б міцного засвоєння учнями програмного матеріалу й ефективного виховання учнів; учити студентів співвідносити теоретичні знання з практичними потребами сучасної школи, втілювати нові

методичні ідеї в практику вивчення предмета; розвивати у студентів пізнавальні інтереси, прагнення до удосконалення своєї професійної підготовки, уміння працювати з навчально-методичною літературою [179, с. 1].

У програмі зазначено, що лекції повинні охоплювати вузлові питання, пов'язані з вивченням української мови в національних школах: зміст і принципи побудови навчання мови, системний підхід до організації навчання, основні аспекти розвитку мовлення учнів, особливості роботи над текстом тощо, належну увагу слід приділити аналізу чинних програм, підручників, психологічних основ і загальнодидактичних принципів навчання мови, варто розкрити значення кожного розділу в конкретному навчальному закладі, визначити його місце і завдання, а потім ознайомити студентів із методами та прийомами теоретичного й теоретико-практичного вивчення кожного розділу й підрозділу, кожної теми. Важливо, щоб студенти навчилися методично доцільно застосовувати їх у практичній роботі.

Серед завдань методики мови, на думку авторів програми, одними з основних є „забезпечення студентів системою теоретичних знань і професійних умінь, підготовка до педагогічної діяльності в умовах реформування сучасної школи, втілення нових методичних ідей у практику вивчення предмета, формування умінь працювати з навчально-методичною літературою та ін.” [179, с. 2].

Розподіл годин для вивчення курсу методики мови передбачає надання переваги практичному засвоєнню матеріалу, що сприяє, на нашу думку, більш свідомому формуванню методичної компетентності майбутніх філологів. Хоча програмою не визначено види, форми й методи контролю, спрямовані на перевірку сформованості фахових умінь і навичок студентів, система лекційних, практичних і лабораторних занять та інших видів робіт, передбачених програмою, спрямована на засвоєння нових аспектів, закономірностей навчання мови, методів і засобів, що активно використовуються в сучасній школі, на особливості змісту й методики

навчання української мови залежно від типу й профілю навчального закладу освіти, враховуючи варіативність програм і підручників.

Останнім часом спостерігається тенденція оновлення й удосконалення підручників і посібників з української лінгводидактики. Підручники з методики навчання української мови, видані у 80-90-х роках, ґрунтуються на традиційних засадах дидактики й лінгводидактики і частково розкривають особливості організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх словесників [171 – 173].

Мета навчального посібника „Методика викладання української мови. Практичні та лабораторні заняття” (за ред. І. Олійника) – „прищепити майбутньому вчителю вміння працювати творчо й бути дослідником: засвоїти й творчо використовувати спадщину минулого й досягнення сучасної методики, навчитися аналізувати й узагальнювати досвід кращих учителів, обирати найефективніший метод і прийом роботи для певного класу, для опрацювання певної теми в конкретних умовах навчання” [198, с. 4]. З огляду на це навчальні й контрольні завдання і вправи посібника спрямовують студента на засвоєння і використання спадщини, досягнення сучасної методики та узагальнення досвіду кращих учителів. Матеріал збірника розрахований на те, щоб частину завдань студенти виконували вдома, частину – на практичних і лабораторних заняттях. Деякі завдання можна використовувати як матеріал для контрольних письмових робіт, а також під час проведення підсумкових бесід і заліків.

Автори навчального посібника „Методика викладання української мови. Практикум” О. Потапенко та Г. Потапенко зазначають, „що сучасній школі потрібен словесник, який уміє аналізувати лінгвометодичні явища, вести пошук шляхів демократизації, етнізації та оптимізації навчально-виховного процесу в школі, застосовувати ефективні методи і прийоми навчання, найраціональніші способи передачі знань, активізації мисленнєвої діяльності школярів” [222, с. 3]. Зважаючи на це, пріоритетним у системі професійної підготовки вчителя-словесника автори висувають знання методики навчання

української мови в аспекті органічного поєднання навчання й виховання учнів на заняттях з мови, формування їхнього наукового світогляду, національної свідомості, профорієнтаційної, культурологічної, екологічної обізнаності.

Матеріали дібраних навчальних і контрольних вправ орієнтують майбутніх словесників на досягнення психології, дидактики, лінгвометодики за період 80 – 90 років минулого століття, спонукають критично оцінювати поради вчених, навчально-методичні посібники для школи та висловлювати власну думку щодо використання певного методу, прийому навчання на уроці української мови. Навчальний посібник сприяє формуванню методичного мислення, методичного проектування в майбутній предметно-методичній діяльності студента.

Сьогодні питанням фахової підготовки вчителя української мови й розробленням підручників і посібників з лінгводидактики для вищої школи займаються такі вчені, як З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Дороз, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, А. Нікітіна, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін. Під кутом нашого дослідження заслуговують на увагу Практикум з методики навчання української мови, розроблений колективом авторів за редакцією М. Пентилюк [223], та навчальний посібник М. Пентилюк, Т. Окуневич „Методика навчання української мови: поточний та модульний контроль. Тести. Контрольні роботи” [178].

„Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах” доповнює підручник і відповідає чинній програмі [223]. Розрахований на студентів-філологів, учителів-словесників і викладачів вищих закладів освіти, посібник може бути використаний під час практичних і лабораторних занять з методики мови. Оригінальність і новизна змісту і структури посібника допоможе студентам самостійно опанувати курс методики навчання української мови в середніх закладах освіти: він містить корисні поради щодо підготовки до лекційних, практичних і лабораторних занять, написання творчих наукових робіт з лінгводидактики, методичні настанови до вивчення кожної теми, списки рекомендованої літератури,

контрольні й проблемні питання тощо. Система запропонованих у посібнику контрольних вправ і завдань дібрана з урахуванням принципів проблемності, міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, фахової необхідності тощо.

Важливо, що серед інших умінь, на формування яких спрямований практикум, виділені такі вміння: осмислити основні концептуальні засади мовної освіти України; проводити методичний аналіз матеріалу, який вивчається, установлювати наступність і перспективність у його вивченні, співвідношення між теоретичним матеріалом і практичними вміннями, диференціювати матеріал за ступенем складності його засвоєння; використовувати дидактичні можливості методичного апарату підручника з мови; планувати навчальний матеріал на рік, півроку, з теми, розділу, здійснювати моделювання уроку. Таким чином, авторами практикуму закладені основи для розвитку методичного мислення, методичного проектування, методичної творчості та методичної рефлексії майбутніх учителів української мови.

Оскільки важливим етапом професійної підготовки майбутніх учителів є проходження педагогічної практики, окремо в посібнику подаються поради з педагогічної практики студентів факультету української філології, де визначено її мету, завдання, подано перелік основних умінь і навичок студентів-практикантів, їх права й обов'язки.

У посібнику „Методика навчання української мови: поточний та модульний контроль” пропонуються різні форми контролю самостійної роботи в умовах модульно-кредитної системи: тестові завдання з методики навчання української мови в середніх освітніх закладах упродовж лекційно-практичних занять; зрізові модульні контрольні роботи; система контрольних робіт для студентів заочної та екстернатної форм навчання; олімпіадні завдання [178]. Автори розробили систему тестових завдань і контрольних робіт для студентів очної, заочної та екстернатної форм навчання. Тестування й атестація студентів денної форми навчання може здійснюватися двома ступенями. Перший ступінь – тестові завдання, що забезпечать поточний тематичний

контроль. Для цього розроблені тести, що цілком забезпечують перевірку засвоєння кожної теми, передбаченої програмою курсу. Другий ступінь – модульні контрольні роботи. Використовуючи тести, викладач матиме змогу здійснити поточний контроль, перевірити знання окремих студентів, що з різних причин мали пропуски занять, і контролювати самостійну роботу студентів.

Автори зауважують, що сучасний учитель повинен оволодіти існуючими технологіями навчання української мови не тільки в загальноосвітній школі, а й у профільній ланці, зокрема гімназії, ліцеї, коледжі, уміннями й навичками творчо їх застосовувати. Упродовж навчання в школі учні повинні підготуватися до зовнішнього незалежного оцінювання їхніх досягнень. Без допомоги вчителя оволодіти технологіями тестування вони не в змозі. Майбутній учитель-словесник спочатку сам повинен осмислити, засвоїти ці технології під час навчання в університеті, щоб згодом навчати їх школярів. Пропонований посібник покликаний допомогти йому в цьому.

Автор посібника „Самостійна робота студентів з методики української мови” О. Кучерук пропонує для контролю сформованості фахових умінь і навичок студентів різнорівневі контрольні вправи і завдання для самостійної роботи, виконання яких дасть змогу оцінити й діагностувати знання фактичного матеріалу (базові поняття, алгоритми, факти) і вміння правильно використовувати спеціальні терміни і поняття, визначати об’єкти вивчення в межах певного розділу дисципліни або виконувати практичні дії за зразком, уміння синтезувати, аналізувати, узагальнювати фактичний і теоретичний матеріал з формулюванням конкретних висновків, у причинно-наслідкових зв’язків; використовувати готовий алгоритм дій у змінених ситуаціях, уміння інтегрувати знання різних галузей, аргументувати власний погляд, створювати об’єкти праці [144].

Допомогти викладачам методики та студентам-філологам вищих навчальних закладів в організації навчального курсу „Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах”, до складу якого належать

дисципліни: „Методика навчання української мови”, „Шкільний курс української мови”, покликаний посібник В. Дороз [91; 92]. Авторка зазначає, що метою контролю успішності науково-теоретичної та практичної методичної підготовки майбутніх учителів української мови є виявлення рівня засвоєння студентами знань теорії методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах, розуміння важливості теорії для планування та проведення навчально-виховної роботи в загальноосвітніх закладах й обсягу вмінь поєднувати набуті знання для вирішення практичних завдань навчання української мови, а його завдання полягає у визначенні рівня теоретичної, методичної підготовки студентів: глибини та міцності теоретичних знань, володіння термінологією, здатності творчо використовувати знання для вирішення конкретних методичних завдань, володіння основними професійно-методичними вміннями (гностичними, комунікативно-навчальними, конструктивно-планувальними, організаційними) [91, с. 175–176].

Розроблена В. Дороз система контролю з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах охоплює поточний, рубіжний і підсумковий контроль. Зауважимо, що в посібнику виділено форми контролю, зокрема усне опитування, тестування, виконання контрольних завдань, написання рефератів, підготовка конспектів уроків, розроблення виховних заходів і позакласних занять з української мови, облік відвідування, тестування у письмовій формі; виконання індивідуального науково-дослідного завдання, комплексна контрольна робота. Автор окремим розділом виділяє організацію контролю під час педагогічної практики й самостійної роботи. Позитивним вважаємо те, що автор подає в додатках зразки контрольних вправ і завдань, а також рекомендації щодо їх виконання.

Методично правильно організувати навчально- і науково-дослідну роботу студентів-філологів (реферат, курсова, випускна робота з української мови та методики її навчання) допоможуть методичні рекомендації до написання рефератів, курсових і випускних робіт з української мови та методики її навчання [215]. Автори посібника розкривають особливості організації

науково-дослідної роботи при написання рефератів, курсових та випускних робіт з української мови та методики її навчання, загальні відомості про наукові роботи, їх особливості; описується структура дослідження з усіма її складовими; висвітлюються основні етапи підготовки, написання та вимоги до оформлення тексту дослідження; у додатках пропонуються зразки оформлення робіт. Використання цих рекомендацій дасть змогу ефективно підготуватися до захисту рефератів, курсових і випускних робіт як форми контролю.

Грунтовно і якісно підготуватися до підсумкової державної атестації (комплексної письмової роботи) допоможуть тренувальні вправи, тести, приклади текстів для лінгводидактичного аналізу, запропоновані в методичних рекомендаціях, розроблених викладачами кафедри української мови ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” [278]. Пропоновані методичні рекомендації спрямовані на ознайомлення студентів зі структурою тестових завдань з української мови й методики її навчання в школі та з вимогами до письмових відповідей. Розроблені тестові питання потребують чіткої, лаконічної, максимально узагальненої відповіді й передбачають перевірку рівня засвоєння студентами: наукових понять; їх класифікаційних характеристик; посилань на думки вчених, що досліджували відповідні питання в монографіях, наукових і методичних посібниках або статтях; зв'язок теорії з практикою. Практичне завдання з методики навчання української мови має творчий характер. Воно вимагає визначення дидактичних функцій тексту (клас, тип, тема уроку, місце й мета використання тексту в структурі уроку, формулювання системи завдань на перевірку вмінь і навичок мовного, мовленнєвого та творчого характеру).

Визначення окремих форм, методів і прийомів контролю подано в словниках лінгводидактичних термінів [139; 145; 265 та ін.].

У „Словнику-довіднику з української лінгводидактики” за редакцією М. Пентиліук потрактовано такі лінгводидактичні поняття, пов'язані з логікою нашого дослідження: *аналіз уроку української мови, екзамен, залік, кейс-технологія, колокувіум, компетенція, компетентність, контрольні вправи*

тощо. До здобутків цієї праці можна віднести й те, що її автори намагалися уникати зайвої абстрактності понять і термінів та конкретизувати їх стосовно навчального предмета – української мови, максимально осучаснюючи кожен визначення. Порівняно з попередніми працями цей словник становить найновіші лінгводидактичні поняття, засвоєння яких є проблемним для студентів [265].

О. Кучерук у словнику-довіднику „Методи навчання української мови в загальноосвітній школі” подає тлумачення понад 200 методів навчання [145]. Основу посібника становлять терміни на позначення загальнопедагогічних методів, методів, що мають психодидактичну природу, та специфічних методів для навчання української мови, зокрема потрактовано такі методи контролю: *тестування, опитування, метод групових оцінок, портфоліо* тощо.

Значною мірою організації контролю в загальноосвітніх і вищих закладах освіти сприяє ознайомлення із сучасними монографіями з лінгводидактики, серед яких виділяємо праці З. Бакум, Н. Голуб, О. Семеног, Т. Симоненко та ін. Так, З. Бакум у монографії „Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії”, пропонуючи концепцію, згідно з якою українська мова в гімназії є предметом вивчення й засобом навчання, що уможлиблює розвиток мовної особистості, оволодіння різними формами роботи над мовленнєвим матеріалом з орієнтацією на майбутню професію, визначає функції контролю, характеризує види контролю, зіставляє поняття „контроль” і „оцінювання” [15].

У монографії О. Семеног „Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури” розглянуто особливості становлення фаху в національному і світовому контексті, запропоновано навчально-методичну систему професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури, зорієнтовану на формування професійної компетентності особистості [242]. Авторка глибоко розкрила актуальні проблеми підготовки вчителів української мови і літератури в сучасних соціокультурних умовах, розглянула поняття „професійна компетенція вчителя української мови і

літератури” у світлі вимог модернізації освіти та ін. Заслуговує на увагу запропонована О. Семеновою модель професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

У монографії Н. Голуб „Риторика у вищій школі” запропоновано системний підхід до самостійної роботи студентів, визначено особливості дистанційного навчання [57]. Значний інтерес з погляду нашого дослідження становить думка авторки про те, що фундаментальним елементом процесу навчання є контроль. Тому важливо чітко спланувати постійний контроль ефективності навчання, тобто „об’єктивне оцінювання рівня володіння тією чи іншою конкретною навичкою <...> При цьому контролюються не лише знання теоретичного матеріалу, але й відповідні навички й уміння” [57, с. 271]. Вважаємо за необхідне врахувати висновки порівняльно-зіставного аналізу понять „контроль”, „оцінювання”, „оцінювання успішності”, зробленого автором.

Т. Симоненко в монографії „Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів” розглядає такі форми і методи контролю, як кейс-метод, колоквиум та ін. [249]. Вона стверджує, що колоквиум сприяє узагальненню навчальної та наукової основи дисциплін, створює умови для розвитку дискусійно-полемічних якостей, динаміки наукового мовлення студентів [249, с. 216–217].

Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови загалом і її складників зокрема розглядалася в низці дисертаційних праць (Н. Голуб, Н. Бородіна, В. Бочарнікова, В. Коваль та ін.), однак питання організації контролю розглядаються в них принагідно.

У дисертації, присвяченій проблемі професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних факультетів, Н. Бородіна розробила методичну систему збагачення мовлення студентів лінгводидактичною лексикою, що обіймала три етапи: опорно-пропедевтичний, когнітивно-накопичувальний та узагальнено-систематизувальний [32]. Її реалізація забезпечувалася застосуванням

модульної технології, комунікативно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого й когнітивного підходів, активних та інтерактивних методів, прийомів і засобів навчання, системи вправ і завдань, урізноманітненням форм роботи. Крім того, автор запропонувала систему контрольних вправ і завдань, використання яких дасть змогу перевірити рівень засвоєння студентами лінгводидактичної термінології.

В. Коваль свою роботу присвятила проблемі формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах [127]. Авторка зауважила, що ефективність формування професійної компетентності майбутніх учителів можна суттєво підвищити за умови фундаментальності, неперервності й системності цього процесу, якщо його вибудувати з урахуванням загальних принципів організації навчально-виховного процесу у вищих педагогічних закладах на засадах системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, культурологічного, лінгвокраїнознавчого, лінгвістичного, комунікативного підходів; завдяки вдосконаленню змісту фахових дисциплін, добору ефективних форм і методів організації процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів та впровадженню інтерактивних технологій. На думку дисертантки, формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів – це складний процес, під час якого набуваються компетенції, що включають отримані знання, набуті вміння, навички з фундаментальних і спеціальних філологічних дисциплін, досвід, способи мислення, цінності, інтереси, прагнення, спроможність відповідати за прийняті рішення в процесі професійної діяльності, що виявляється в здатності фахівця професійно діяти згідно з визначеними державою освітніми стандартами, виявляти особистісний педагогічний імідж і демонструвати професійні характеристики.

У дисертації, присвяченій проблемі підвищення стимулюючої функції педагогічного контролю знань, умінь і навичок студентів вищого навчального закладу, В. Бочарнікова зауважує, що організація контролю із застосуванням

інноваційних технологій стимулює навчально-пізнавальну діяльність студентів, сприяє розвитку їхньої самостійності, приводить до підвищення рівня якості загальної підготовки, а також до виявлення та розвитку творчих здібностей кожного студента [34, с. 11]. У роботі уточнено окремі теоретичні положення сутності та структури педагогічного контролю, визначено умови перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок студентів, обґрунтовано побудову системи педагогічного контролю, яка ґрунтується на тематично-рейтинговому навчанні та відповідному оцінюванні. Дисертантка вважає, що ефективність реалізації стимулюючої функції контролю значно підвищується в умовах тематично-рейтингової технології навчання з використанням багатобальної шкали оцінювання навчальних досягнень студентів, забезпечує позитивні зміни в стосунках між викладачами та студентами і створює умови для особистісного зростання кожного студента, зумовлює формування високого рівня його готовності до майбутньої професійної діяльності за рахунок позитивних змін мотиваційної сфери, якості та рівня знань, умінь і навичок.

У зазначених дисертаційних працях розкрито окремі аспекти організації контролю загалом і сформованості методичної компетентності зокрема, а отже, постає необхідність створити спеціальну лінгводидактичну модель організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови.

Таким чином, аналіз стану формування методичної компетентності вчителів української мови й організації педагогічного контролю у вищих закладах освіти дозволили дійти таких висновків: по-перше, існує потреба в розробленні підручників і методичних посібників, використання яких дало б змогу ефективно організувати контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови у вищих педагогічних закладах освіти; по-друге, на сьогодні проблема організації контролю знань, умінь і навичок студентів – майбутніх словесників не знайшла свого всебічного висвітлення.

2.2. Характеристика рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови

Задля отримання відомостей про рівень методичної підготовки майбутніх учителів української мови та знань особливостей організації контролю і для визначення можливостей спланувати експериментальну програму було проведено констатувальний етап педагогічного експерименту на базі Державного закладу „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, Київського університету імені Бориса Грінченка, Державного закладу „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, що охопив 232 студенти III курсу, 168 студентів V курсу, 35 учителів шкіл і 11 викладачів методики вищих закладів освіти.

Констатувальний етап передбачав анкетування вчителів української мови і викладачів вищих навчальних закладів, студентів III курсу, перевірку сформованості методичної компетентності студентів V курсу, спостереження за заняттями з методики навчання української мови, зі спецкурсів і спецсемінарів з методики навчання української мови.

Аналіз відповідей викладачів (Додаток А) засвідчив, що словесники відчують труднощі під час розмежування понять „компетенція” і „компетентність” (71 %), водночас більшість чітко пояснили, яку особистість варто вважати компетентною (61 %). 78 % опитаних вважають себе компетентним викладачем, обґрунтовуючи свою думку такими аргументами: „враховую сучасні тенденції розвитку лінгводидактики”, „проводжу заняття на високому науково-методичному рівні”, „постійно займаюся самоосвітою” та ін.

Позитивним вважаємо те, що на питання „Як ви розумієте поняття „професійна компетентність”? Які складники професійної компетентності Ви можете виділити?” викладачі так розтлумачили це поняття: „здатність успішно вирішувати професійні завдання й виконувати професійні обов’язки; основний

компонент професіоналізму й визначальний фактор успішності реалізації соціальних та життєдіяльнісних функцій фахівця”. Серед складників професійної компетентності визначили такі: знання сучасної української літературної мови, володіння нормами літературної мови, уміння скласти конспект сучасного уроку української мови, проводити виховні заходи на високому методичному рівні тощо.

До шляхів розвитку власної методичної компетентності словесники відносять ознайомлення із матеріалами сучасної фахової преси (94 %), самоосвіту й самовдосконалення (82 %), системне підвищення кваліфікації (88 %), участь у науково-методичних заходах (44 %).

Викладачі не вважають синонімічними поняття „контроль”, „моніторинг”, „оцінка”, обґрунтовуючи свої погляди такими твердженнями: „кожне з них понять означає різний процес, що є складником навчання” (72 %), „поняття взаємозалежні і взаємодоповнювані” (49 %), „оцінка є наслідком контролю, а моніторинг і контроль залежать один від одного” (24 %). Учасники констатувального етапу експерименту найбільш суттєвими визначили такі характеристики контролю: корекція особистості студента, його дій, ставлення до навчання (66 %); прямий вплив на студента: заохочення або покарання (41 %); визначення результатів засвоєння професійно значущих знань, сформованості вмінь і навичок з метою її подальшого аналізу, оцінювання та корегування (82 %). Респонденти зазначили, що в навчальному процесі переважають поточний, рубіжний і підсумковий види контролю. Аналіз використовуваних викладачами форм і методів контролю показав надмірне захоплення тестами, які використовуються без дидактичної потреби (86 %). Приблизно лише четверта частина словесників концентрує методичні зусилля на органічному поєднанні традиційних та нових форм і методів контролю (26 %). Більшість використовує традиційні методи контролю: опитування, письмові контрольні роботи (79 %). Викладачі ще недостатньо використовують можливості колоквиуму як форми контролю (22 %), кейс-метод і метод проектів (29 %). Оцінювання видів навчальної діяльності

студентів переважно здійснює тільки викладач (61 %) (за вимогами сучасної лінгводидактики певну частину тем для зазначених видів робіт студенти можуть обирати індивідуально, групами або колективно, допускається самооцінювання, взаємооцінювання, колективне обговорення). Завдання для самостійної роботи диференціюються рідко (39 %).

Аналіз відповідей учителів української мови засвідчив, що вони у своїй професійній діяльності керуються знаннями, здобутими переважно під час навчання у виші, не враховують зміни, які відбулися в лінгводидактиці за останнє десятиріччя. Діяльність викладачів вишів на науково-методичному рівні здійснюється безсистемно, що й спричиняє прогалини в їхній методичній діяльності: несформовані вміння моделювати траєкторію власної науково-методичної діяльності, методично правильно організовувати контроль знань, умінь і навичок студентів є однією з причин низького рівня сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови.

Завдання анкетування студентів III курсу передбачали:

- перевірку якості теоретичних знань студентів з психолого-педагогічних дисциплін і прогнозування ролі й значення дисципліни „Методика навчання української мови” для формування їхньої методичної компетентності;
- з’ясування ступеня розуміння студентами ролі педагогічного контролю у фаховій підготовці;
- визначення основних проблем в організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови;
- перевірку обізнаності студентів з основними видами, формами, методами і прийомами контролю.

Проаналізуємо детальніше відповіді третьокурсників на питання анкети.

Відповіді студентів на перше запитання переконують, що основне призначення курсу методики мови вони бачать у підготовці до професійної діяльності, оволодінні вміннями розроблення й проведення уроків, оцінювання знань, умінь і навичок учнів з української мови. Наведемо цитати з анкет:

„опанування всіх аспектів вивчення української мови в школі” (Марія С.), „визначення курсу дасть змогу навчитися правильно написати конспект уроку української мови й провести його так, щоб було цікаво учнями” (Олена М.), „ми вивчили педагогіку, а методика навчить, як ці знання реалізувати на уроках української мови” (Тетяна Г.). Як бачимо, майбутні вчителі української мови наголошують на практичному значенні курсу методики мови, проте роль теоретичної підготовки як необхідної умови формування фахової компетентності усвідомлюють недостатньо.

Відповіді респондентів на друге запитання дозволили визначити, чи усвідомлюють вони значення опанування психолого-педагогічних і мовознавчих дисциплін для формування методичної компетентності. Значна частина студентів (51,2 %) розуміє специфіку професійного мовлення, тому серед показників професіоналізму називає володіння нормами літературної мови, фаховою термінологією („говорити не припускаючися помилок”, „дотримуватися мовного режиму не лише на уроках української мови, але й у повсякденні”, „вживати терміни відповідно до ситуації спілкування”, „знання термінів з педагогіки, психології, мовознавства”, „дотримуватися норм мовленнєвого етикету”). 37,1 % студентів вважають, що володіння фаховою термінологією безпосередньо впливає на формування професійних умінь і навичок, зокрема правильно обирати тип уроку, визначати його навчально-виховну мету, прогнозувати ефективні методи, прийоми і засоби навчання. Відповіді 11,7 % студентів на питання були необґрунтованими.

Наступні (3-6) питання анкети передбачали визначення ступеня розуміння студентами – майбутніми вчителями української мови понять „компетентність”, „компетенція”, „професійна компетентність”, „методична компетентність” та базових педагого-психологічних понять, пов’язаних з організацією контролю („контроль”, „моніторинг”, „оцінювання”, „оцінка”, „види контролю”, „методи контролю”). Кількісний аналіз отриманих відповідей на ці питання заанкети передбачав підрахунок числа правильних повних відповідей (ППВ), правильних неповних відповідей (ПНВ), частково

правильних відповідей (ЧПВ), неправильних відповідей (НВ), їх відсоткове вираження. Оцінювання здійснювали за такими показниками:

- правильною повною вважали відповідь, яка ілюструє глибоке розуміння студентом наукового поняття, вміння сформулювати повне його визначення та навести переконливі приклади;
- неповні правильні відповіді – це відповіді, у яких були неточності в тлумаченні термінів, наведені приклади непереконливі;
- до частково правильних зарахували ті відповіді, що містили суттєві неточності у визначенні поняття, обґрунтування мало фрагментарний характер;
- неправильна відповідь містила неправильне тлумачення поняття, відсутність прикладів.

Відповіді на третє питання дали такі результати: 11 % респондентів запропонували правильну відповідь (компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини; компетентність – набута в процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці); правильну неповну відповідь („компетенції сприймаються як вужче поняття й похідне від компетентностей”) дали 25,5 %; частково правильну відповідь („компетенція – володіння якостями, а компетентність – це володіння відповідною компетенцією”) – 41 %; неправильну відповідь (“синонімічні поняття”) – 22,5 %. Отже, студенти недостатньо усвідомлюють відмінність між поняттями „компетентність” і „компетенція”.

Правильне визначення поняття „професійна компетентність” дали 8,7 % студентів; правильну неповну відповідь дали 32,6 % опитаних; частково правильну відповідь – 46,3 %; неправильну відповідь – 12,4 %. Аналіз відповідей респондентів переконав, що більшість студентів частково розуміє сутність поняття, але спостерігається сплутування термінів „професійна компетентність” і „методична компетентність”.

Розуміння сутності методичної компетентності (складне інтегративне утворення, що становить синтез знань (психолого-педагогічних, загальнонавчальних, предметних), умінь (загальнопедагогічних, спеціальних і комунікативних) і навичок педагогічної діяльності, необхідних для ефективної реалізації процесу навчання української мови, методичного досвіду, отриманого в процесі професійної діяльності, та особистісних рис педагога) проілюстрували 8,6 % студентів; правильну неповну відповідь – 23 %; частково правильну відповідь – 44 %; неправильну відповідь – 24,4 %.

На шосте питання анкети – Чи можна, на Вашу думку, вважати синонімічними поняття „контроль”, „моніторинг”, „оцінка”? Відповідь обґрунтуйте – 17,3 % респондентів дали повне правильне визначення понять „контроль”, „моніторинг” і „оцінка”, обґрунтували їхню відмінність; правильну неповну відповідь – 32,1 %; частково правильну відповідь – 28,9 %; неправильну відповідь – 21,7 %. Аналіз відповідей переконав, що студенти третього курсу сплутують поняття „контроль”, „діагностика” і „оцінка”.

Кількісний аналіз відповідей на 3-6 запитання анкети узагальнено подаємо в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Кількісний аналіз відповідей на 3-6 запитання анкети

Запитанн	ППВ		ПНВ		ЧПВ		НВ	
	АК* (осіб)	ВК** %	АК (осіб)	ВК %	АК (осіб)	ВК %	АК (осіб)	ВК %
3	26	11 %	59	25,5 %	95	41 %	52	22,5 %
4	20	8,7 %	76	32,6 %	107	46,3 %	29	12,4 %
5	20	8,6 %	53	23 %	102	44 %	57	24,4 %
6	40	17,3 %	74	32,1 %	67	28,9 %	51	21,7 %

* Абсолютна кількість ** Відносна кількість

Результати анкетування студентів-третьоккурсників продемонстрували сформованість у них середнього рівня знань із психолого-педагогічних і

мовознавчих дисциплін. Водночас майбутні вчителі української мови усвідомлюють значення фахових умінь і навичок, зокрема організації контролю, в їхній професійній підготовці.

Контрольна робота на V курсі (див. Додаток А) передбачала визначення рівнів володіння студентами лінгводидактичною термінологією, перевірку вмій застосовувати різні форми і методи контролю в модельованій професійній ситуації тощо. Мета контрольної роботи – виявити рівень сформованості методичних умінь аналітико-конструктивного характеру; визначити ступінь володіння фаховою термінологією; перевірити вміння студентів ілюструвати знання особливостей застосування різних форм і методів контролю й водночас використовувати їх у модельованій професійній ситуації; розробити критерії з показниками, на підставі яких визначити рівні сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови.

Для реалізації цієї мети було розроблено систему контрольних завдань, частина з яких (№№1-3) була спрямована на виявлення теоретичних знань: знання основних лінгводидактичних понять та їх ознак, пов'язаних з організацією контролю. Інші завдання мали на меті виявити сформованість умінь визначати ефективні форми й методи контролю залежно від теми й цілей уроку (№№4-5).

Проаналізуємо детальніше відповіді контрольного зрізу. Аналіз відповідей на перше запитання дав такі результати. Повне правильне визначення контролю (педагогічний супровід, спостереження і перевірку успішності навчально-пізнавальної діяльності студентів або учнів) дали 9,6 % опитаних; правильну неповну відповідь – 10,9 %; частково правильну відповідь (форма взаємодії вчителя та учнів, форма навчання) – 15,5 %; неправильну відповідь – 64 %.

Правильне повне визначення поняття „діагностика” сформулювали 8,7 % студентів (спеціальна система збору, оброблення, зберігання й поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних

динаміки й основних тенденцій її розвитку та розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі); правильне неповне визначення (комплекс процедур щодо спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта) – 10,3 % студентів; частково правильне визначення (узагальнене, комплексне оцінювання ефективності функціонування всієї системи освіти на основі системного аналізу всіх чинників) дали 18,1 % опитаних; неправильне визначення – 62,9 %.

Поняття „оцінка” (процес і результат виявлення й порівняння рівня опанування студентами професійно важливих знань, умінь та навичок з еталонними уявленнями, задекларованими в навчальних програмах підготовки, порадиниках, збірниках нормативів та інших керівних документах) правильно й повно визначили 9,5 % студентів. Правильну неповну відповідь (процес виявлення рівня опанування знань, навичок та умінь, задекларованими в навчальних програмах підготовки, порадиниках, збірниках нормативів та інших керівних документах) дали 11,8 % опитаних; частково правильну відповідь (процес виявлення рівня знань, навичок та умінь) – 23,7 %; неправильну відповідь – 55 %.

Під час виконання 4-5 завдань незначна частина студентів змогла обрати форми й методи контролю, адекватні темі й меті уроку: 13,9 % студентів методично правильно обрали текст контрольного переказу, визначили ефективні методи і прийоми, продумали систему завдань за текстом тощо.

Кількісний аналіз відповідей студентів V курсу

Запитання	ППВ		ПНВ		ЧПВ		НВ	
	АК*	ВК**	АК*	ВК**	АК*	ВК**	АК*	ВК**
	%	%	%	%	%	%	%	%
1	16	9,6 %	18	10,9 %	26	15,5 %	108	64 %
2	15	8,7 %	17	10,3 %	30	18,1 %	106	62,9 %
3	16	9,5 %	20	11,8 %	40	23,7 %	92	55 %
4-5	23	13,9 %	20	11,7 %	32	18,8 %	93	55,6 %
Пересічно		10,4%		11,2%		19 %		54,4%

* Абсолютна кількість ** Відносна кількість

Кількісний аналіз результатів контрольної роботи передбачав визначення рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови за трьома критеріями:

- операційно-аналітичним (уміння здійснювати структурно-логічний аналіз навчального матеріалу, засвоєння якого буде контролюватися, виявляти причинно-наслідкові й логічні зв'язки між окремими навчальними елементами);

- функційно-прогностичним (уміння використовувати здобуті знання в різних видах фахової діяльності, застосовуючи різні види, форми і методи контролю);

- професійним (уміння застосовувати різні види, форми й методи контролю та розуміти їх роль у формуванні методичної компетентності).

Згідно з критеріями було визначено чотири рівні (високий, достатній, середній, елементарний) сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови.

Високий рівень відзначається вміннями визначати цілі й завдання навчання; формулювати мету розділу, теми, конкретного уроку з урахуванням характеру мовного, мовленнєвого, соціокультурного матеріалу; добирати

навчальний матеріал для конкретного уроку з урахуванням мети й завдань навчання; розуміти функції, закономірності та особливості теми, знати методику проведення основних структурних елементів уроку; користуватися методами навчання, ефективно поєднувати традиційні й інноваційні методи; добирати дидактичний матеріал для уроків української мови; обирати засоби навчання відповідно до теми, мети уроку, віку учнів; складати розгорнутий конспект уроку української мови будь-якого типу; проводити уроки української мови; аналізувати власні уроки та уроки, проведені вчителями-словесниками або студентами-практикантами; добирати тексти для написання контрольних диктантів і переказів, тексти для аудіювання й читання; оцінювати усні відповіді й письмові роботи учнів згідно з нормами; знаходити в письмових роботах учнів помилки різного типу; користуватися способами фіксації помилок; класифікувати учнівські помилки й вести облік індивідуальних і типових помилок учнів; узагальнювати досвід роботи вчителів-словесників; планувати самоосвітню методичну роботу.

Достатній рівень характеризується сформованими в студентів уміннями визначати мету конкретного уроку; проектувати зміст навчання української мови згідно з вимогами чинних програм, користуватися методами навчання, ефективно поєднуючи традиційні й інноваційні; добирати навчальний та дидактичний матеріал для уроків української мови; складати розгорнутий конспект уроку української мови. Щоправда, студенти не завжди чітко визначають цілі й завдання уроку, частково окреслюють функції і методику проведення основних структурних елементів уроку; не завжди методично правильно поєднують традиційні й інноваційні методи; припускаються незначних помилок у виборі засобів навчання відповідно до теми, мети уроку, вікових особливостей учнів; не завжди критично аналізують власні уроки та уроки, проведені вчителями-словесниками, студентами-практикантами; припускаються незначних методичних помилок у виборі текстів для написання контрольних диктантів і переказів та проведення аудіювання й читання.

Середній рівень: неповне або неточне визначення студентами мети конкретного уроку; невдалий добір дидактичного матеріалу; наявність утруднень під час складання конспекту уроку української мови, помилок під час аналізу власних уроків та уроків, проведених учителями-словесниками або студентами-практикантами; невміння помічати й виправляти методичні помилки.

Елементарний рівень визначено за такими ознаками: поверховий та невпорядкований характер знань сучасних освітніх тенденцій; репродуктивний характер засвоєння матеріалу, що призводить до відсутності вмінь свідомого практичного його застосування, наявність значної кількості неправильних відповідей; несформованість умінь і навичок самоконтролю; відсутність мотивації у формуванні власної методичної компетентності.

Рівні сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови подано на рис. 1.

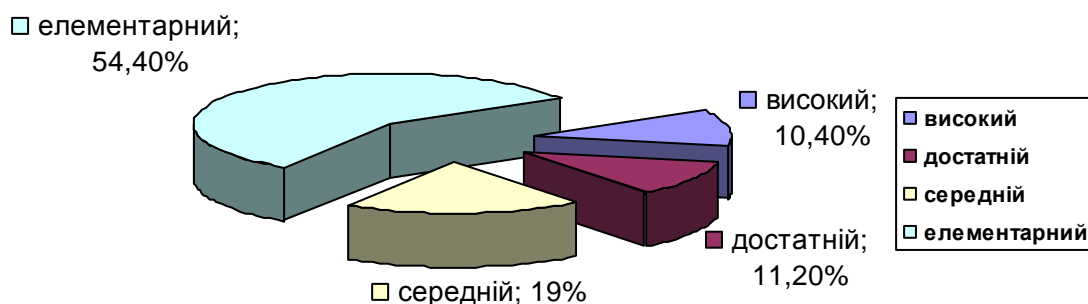


Рис. 1. Рівні сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови

Результати контрольної роботи засвідчили перевагу середнього (19% студентів) та елементарного (54,4%) рівнів сформованості методичної компетентності.

Отже, аналіз результатів анкетування, опитування вчителів-словесників також довели суттєву необхідність підвищення вимог до лінгводидактичної підготовки студентів на заняттях з методики викладання української мови й

суміжних дисциплін, а також пильнішої уваги до цієї проблеми під час педагогічної практики.

Результати констатувального етапу засвідчили необхідність розроблення й упровадження спеціальної методики організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови.

Висновки до 2 розділу

Аналіз стану формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови й організації педагогічного контролю у вищому навчальному закладі переконав, що є значні зрушення в галузі лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів-словесників і забезпеченні курсу методики навчання української мови методичною літературою, що враховує нові принципи й методи педагогічного контролю. Водночас залишається вкрай гострою проблема засвоєння студентами сучасних тенденцій мовної освіти, відчувається брак спеціальної навчальної й навчально-методичної літератури з організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови.

Аналіз відповідей учителів української мови засвідчив, що вони у своїй професійній діяльності керуються знаннями, здобутими переважно під час навчання у виші, не враховують зміни, які відбулися в лінгводидактиці за останнє десятиріччя. Діяльність викладачів вишів на науково-методичному рівні здійснюється безсистемно, що й спричиняє прогалини в їхній методичній діяльності: несформовані вміння моделювати траєкторію власної науково-методичної діяльності, методично правильно організовувати контроль знань, умінь і навичок студентів є однією з причин низького рівня сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови. Результати анкетування студентів III курсу засвідчили, що більшість з них має середній рівень теоретичних знань з професійно зорієнтованих дисциплін. Водночас вони усвідомлюють значення фахових умінь і навичок, зокрема й організації контролю, у подальшій професійній діяльності.

Для з'ясування стану сформованості методичної компетентності студентів було визначено критерії: операційно-аналітичний (уміння здійснювати структурно-логічний аналіз навчального матеріалу, засвоєння якого буде контролюватися, виявляти причинно-наслідкові й логічні зв'язки між окремими навчальними елементами); функційно-прогностичний (уміння використовувати здобуті знання в різних видах фахової діяльності, застосовуючи різні види, форми і методи контролю); професійний (уміння застосовувати різні види, форми й методи контролю та розуміти їх роль у формуванні методичної компетентності).

Результати констатувального етапу засвідчили необхідність розроблення й упровадження спеціальної методики організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ ЗА РОЗРОБЛЕНОЮ МЕТОДИКОЮ

3.1. Зміст та організація дослідного навчання

Аналіз наукової літератури з лінгводидактики дав змогу дійти висновку, що необхідно розробити науково обгрунтовану методику контролю сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови та експериментально перевірити її ефективність.

Позитивні результати організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів-словесників можуть бути отримані, якщо:

- чітко сформулювати мету, завдання і функції кожного етапу формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови;

- дібрати адекватні й методично доцільні меті й завданням визначених етапів види, форми й методи контролю, що дозволить не лише перевірити рівень сформованості методичної компетентності студентів, а й сприятиме розвитку їхніх професійно важливих умінь і навичок, спонукатиме для подальшої самоосвіти й самовдосконалення;

- систематично й послідовно протягом усього періоду навчання майбутніх учителів української мови використовувати методику організації контролю сформованості методичної компетентності, у якій кожен складник – вид, форма, метод, прийом або засіб – перебуває в тісному взаємозв'язку.

Для реалізації мети головними завданнями педагогічного експерименту визначено:

- обгрунтування теоретико-методичного забезпечення експериментальної методики навчання; виокремлення її етапів;

- структурування методики організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови за модулями;

- створення системи контрольних вправ і завдань;

- перевірка ефективності застосування в навчальному процесі розробленої експериментальної методики.

Спостереження за освітнім процесом і власний педагогічний досвід переконали, що успішний контроль залежить не лише від пізнавальних можливостей і здібностей студентів, але й від такої його організації, коли кожен майбутній учитель української мови працює з більшим навантаженням для одержання максимально можливих результатів своєї діяльності. Досягти цього можна через оптимальне використання сучасних технологій навчання, зокрема інформаційно-комунікаційної, модульної, проектної.

У науковій літературі відсутній єдиний погляд на трактування поняття „інформаційно-комунікативні технології” (ІКТ), водночас дослідники єдині в тому, що ІКТ мають давати відповіді на запитання: як організувати в комп’ютерному середовищі контроль якості знань, умінь і навичок з урахуванням специфіки конкретної навчальної дисципліни, навчальних і практичних цілей, які засоби ІКТ і як використовувати, яким змістом їх наповнити, як контролювати їх якість, а їх застосування визначається в кожному конкретному випадку залежно від специфіки змісту досліджуваного предмета, індивідуальних особливостей студентів різних груп, ступеня підготовленості викладачів у цій галузі й рівня забезпеченості навчального закладу сучасними засобами навчання [284].

Водночас не можна не погодитися з визначеною авторами посібника „Сучасні технології навчання у вищій школі” (В. Стрельников, І. Брітченко) педагогічною метою використання інформаційних технологій навчання: розвиток особистості студента, підготовка до самостійної продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства, що передбачає (крім передачі інформації і закладених у ній знань):

- інтелектуальний розвиток (конструктивне, алгоритмічне мислення) завдяки особливостям спілкування з комп’ютером;
- креативний розвиток (творче мислення) завдяки зменшенню частки репродуктивної діяльності;

- розвиток комунікативних здібностей на основі виконання спільних проектів;
- професійний розвиток (формування вміння приймати оптимальні професійні рішення у складних ситуаціях під час комп'ютерних ділових ігор і роботи з програмами-тренажерами);
- розвиток навичок дослідницької діяльності (у процесі роботи з моделюючими програмами й інтелектуальними навчальними системами);
- формування інформаційної культури, умінь здійснювати оброблення інформації (у використанні текстових, графічних і табличних редакторів, локальних і мережних баз даних) [273, с. 64–65].

Використання ІКТ задля ефективної організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови не лише дасть змогу перевірити рівень розвитку їхніх фахових умінь і навичок, але й ознайомить студентів з особливостями використання презентацій, комп'ютерних тестів, веб-сторінок тощо з метою перевірки знань, умінь і навичок учнів у майбутній професійній діяльності.

Однією з провідних у навчальному процесі сучасних вишів є модульна технологія навчання – комбінована система навчання, яка обов'язково включає підсистему адаптивного програмного управління, поєднану з підсистемою управління, елементом якої є модуль, що дозволяє тому, хто навчається, активно і більш самостійно оволодівати певною сумою знань і умінь, зокрема тією, яка необхідна для реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин з педагогом у процесі навчання [113, с. 38].

Лінгводидактикою доведено, що стрижневим поняттям у системі модульного навчання є навчальний модуль, що становить інтеграцію різноманітних курсів або навчальних тем у структурі однієї дисципліни, підпорядкованих загальній дидактичній меті і поетапним завданням її досягнення. У межах навчального модуля викладають головні аспекти навчального матеріалу, його сутність; пропонують пояснення до його засвоєння на кількох рівнях складності; дають рекомендації для поглибленого

вивчення виучуваного матеріалу, до кожного теоретичного блоку пропонують список рекомендованих джерел; теоретичні і практичні завдання, зокрема для поточного, модульного й підсумкового (семестрового) контролю; організують індивідуальний зворотний зв'язок [136, с. 330].

Модульна технологія навчання та її підсистема – модульне оцінювання з рейтинговими показниками – створюють усі умови для безекзаменаційного максимально об'єктивного підсумовування результатів навчання. Рейтингова система, на відміну від інших, дає змогу визначити рівень підготовки кожного учня на певному етапі навчального процесу; диференціювати значущість оцінок, одержаних за виконання різних видів робіт (самостійна робота, поточний, підсумковий контроль, тренінг, домашнє завдання, творча робота та ін.); відбиває поточною та підсумковою оцінкою кількість зусиль студента; підвищує об'єктивність оцінки знань; створює умови для чесної конкуренції серед студентів [210, с. 94].

Розподіляючи теми з фахових дисциплін, зокрема методики навчання української мови, спецкурсів і спецсеінарів з методики, ми керувалися такими ознаками модуля, визначеними в науковій літературі, як:

а) гнучкість, що полягає в поетапності програми навчання, тобто можливості варіювати обсяг навчального матеріалу, його складність, послідовність вивчення залежно від умов навчання;

б) домінування в модулі професійно орієнтованих тем. Крім того, зміст і кількість тем для позааудиторної самостійної роботи також повинні мати варіативний і диференційований характер, урахувати специфіку спеціальності, індивідуальні особливості студентів;

в) різноманітність методичного забезпечення, наприклад, у першому модулі використано традиційні й інтерактивні методи навчання, ігрові технології тощо;

г) самостійність навчального модуля як організаційно-методичної структури дозволяє студентіві частково самостійно або цілком самостійно опрацьовувати навчальний матеріал; цьому сприяє система методичних

рекомендацій викладача. Зауважимо, що під час вивчення кожного модуля була посилена консультативно-координуюча функція викладача завдяки індивідуальним і груповим консультаціям [153; 293].

Під час дослідного навчання ми вважали за необхідне впровадити в процес організації контролю проектну технологію. Цілком погоджуємося з думкою К. Климової, що актуальність проектного навчання зумовлена його високим творчим потенціалом, оскільки під час роботи над проектами формуються особистісні якості, необхідні людині XXI століття: здатність швидко адаптуватися до інноваційних змін у суспільстві, толерантність, колективізм, відповідальність, спрямованість на професійне самовдосконалення і саморозвиток, творче ставлення до праці, критичність і системність мислення, висока культура вербальної і невербальної комунікації, вміння працювати з медіа-джерелами [125, с. 325–326].

Логіка нашого дослідження вимагала аналізу результату проектної діяльності – студентського проекту, оскільки саме він є предметом контролю й оцінювання.

У науковій літературі виділяють такі етапи роботи студентів над проектом:

- підготовчо-мотиваційний (визначення мети, завдань, вибір учасників проекту);
- етап планування (окреслення проблеми, вибір назви проекту, окреслення змісту й обсягу інформаційних джерел, розподіл завдань між студентами на етапах проектної діяльності) проходить у позааудиторний час;
- етап вибору рішення (систематизація та узагальнення опрацьованої інформації, внесення коректив у план діяльності) проходить у позааудиторний час;
- етап виконання проекту та оформлення його кінцевого продукту проходить у позааудиторний час;
- рефлексивний етап (аналіз і самоаналіз учасниками проектної діяльності) проходить у позааудиторний час;

– етап захисту (презентація проекту, творчий звіт, доповідь тощо; колективне оцінювання результатів кінцевого продукту). Захист проекту триває все практичне заняття або займає частину відведеного часу [66; 126].

Контроль є невід’ємним складником будь-якої навчальної технології. Його сутність визначають такі основні елементи:

– навчальні параметри (відвідування занять, теоретичні і практичні компоненти (знань), самостійна робота студента, практичні (лабораторні) роботи тощо) з визначеною їх часткою (%) у структурі оцінки);

– структура знаньових компонентів навчального предмета (теоретичні: терміни, поняття, властивості, закони, закономірності, явища тощо; практичні: навички, уміння (розв’язувати задачі, ставити досліди та ін.));

– критерії оцінювання (якщо система безпосередня – прямої дії – для кожної оцінки визначається необхідна кількість засвоєних теоретичних елементів знань і практичних дій; якщо система опосередкована – кожному когнітивному елементу присвоюється певна кількість балів);

– шкала оцінок (числова або буквена) з визначеним обсягом (кількістю чисел або букв);

– інтервальна шкала переходу до оцінки (у випадку опосередкованого оцінювання);

– форми контролю (модульна з безекзаменаційним математичним підсумком, тематично-семестрова з екзаменаційним підсумуванням або середньоарифметичним річним підсумуванням та ін.);

– форми локального контролю (тест, контрольна робота, залік та ін.) [254, с. 80–85].

У процесі розроблення експериментальної методики ми спиралися на виокремлені в лінгводидактиці закономірності, що зумовлюють ефективність навчального процесу. До ключових закономірностей (об’єктивних чинників впливу на методику) експериментального навчання відносимо такі:

- спрямованість навчання на розв’язання завдань гармонійного розвитку особистості студента;

- залежність змісту навчання від його завдань, зумовлених розвитком суспільства, науки, реальних навчальних можливостей і зовнішніх умов навчання;

- залежність процесу експериментального навчання від навчальних можливостей студентів, розвитку їхньої дискурсної компетентності, підготовленості викладачів;

- взаємозалежність пізнавальної й практичної та технічної активності студентів від їхньої мотиваційної сфери;

- залежність форм, методів, прийомів, технологій навчання від завдань і змісту експериментального навчання [192].

Під час розроблення експериментальної методики ми враховували загальнодидактичні принципи контролю, проаналізовані в підрозділі 1.4. Крім зазначених, актуальними в процесі дослідного навчання стали такі принципи:

- *продуктивності* (орієнтує на створення студентами власного освітнього продукту: сформульовані студентами цілі навчання, складені алгоритми діяльності, знайдені способи діяльності, рефлексивні судження і самооцінки є продуктами їхньої евристичної освітньої діяльності поряд з дослідженнями, розробками методик проведення занять, статтями, наочністю, творами та ін.);

- *принцип взаємозв'язку й взаємозалежності зовнішнього оцінювання, взаємооцінювання й самооцінювання* (передбачає установлення взаємозалежності між оцінкою викладача, оцінкою одногрупників і самооцінкою, що спонукає до самовдосконалення змушує постійно займатися самоосвітою);

- *принцип варіативності, альтернативності* видів, форм, методів і засобів;

- *принцип індивідуалізації і диференціації навчання* – урахування індивідуальних можливостей кожного студента, створення умов для різнорівневого контролю;

- *співробітництва* (визначає особистісно орієнтоване спілкування, збагачення змісту навчання матеріалами, що мають емоційний вплив на читача, залучення майбутніх учителів української мови до самоаналізу, самооцінки власної діяльності, формування вміння педагогічної рефлексії [136, с. 70];

- *технологічності* (забезпечення неперервності й послідовності реалізації етапів розроблення нормативної та навчально-методичної документації, за якої результати робіт попереднього етапу є похідними для роботи під час наступного);

- *діагностичності* (забезпечення можливості вимірів рівня досягнення та ефективності, сформульованих в освітньо-кваліфікаційній характеристиці й реалізованих на основі освітньо-професійної програми цілей освітньої та професійної галузей) [118, с. 9].

Аналіз наукових студій українських і закордонних дослідників дав нам змогу основними підходами до організації дослідного навчання обрати такі:

- *особистісно зорієнтований*, що передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів – особистостей, які мають власні характерні риси, здібності й інтереси, відбір форм, методів, що стимулюють творчу активність, ініціативність і самостійність кожного студента [51],

- *компетентнісний*, що полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток здатностей практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [133],

- *системний* – дозволяє розглядати весь процес організації контролю сформованості методичної компетентності як єдине ціле, виділяючи відповідні складники, ураховуючи особливості зв'язку між усіма елементами [249, с. 231];

- *структурно-функційний* – передбачає розгляд контролю як певної системи, що складається зі структурних компонентів, кожен з яких має

визначені цілі й завдання, взаємозалежні види і функції, адекватні меті форми, методи і прийоми.

Узагальнимо компоненти контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови у таблиці 3.1.

На основі даних констатувального експерименту ми розробили програму організації контролю сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови.

Виходячи з того, що формування методичної компетентності майбутніх учителів-словесників відбувається у вищих закладах освіти поступово, ми виділили етапи експерименту, хронологічно їх окреслили й визначили домінуючі види, форми, методи й засоби контролю для кожного з них:

I – II курси навчання – мотиваційно-рецептивний етап;

III – IV курси – кумуляційно-методичний етап;

V курс – поглиблювально-рефлексивний етап.

Під час кожного з етапів дослідного навчання було використано такі види контролю:

попередній (на початку кожного етапу задля з'ясування рівня сформованості методичної компетентності студентів і відбору ефективних форм, методів і засобів контролю);

поточний (протягом кожного з етапів для визначення динаміки формування професійно важливих умінь і навичок студентів); модульний (після опанування майбутніми вчителями української мови навчальних модулів);

проміжний (на другому курсі (II семестр) і на четвертому курсі (II семестр) визначалася ефективність дослідного навчання);

підсумковий (після завершення навчання за експериментально-дослідною методикою) контроль.

**Компоненти контролю сформованості методичної компетентності
майбутніх учителів української мови**

Компоненти контролю сформованості методичної компетентності	Інваріантні складники компонентів контролю сформованості методичної компетентності	Варіативні складники компонентів контролю сформованості методичної компетентності
Мета	визначення й оцінювання результатів навчання під час певного етапу засвоєння професійно зорієнтованих дисциплін – знань, умінь, навичок студентів	визначення й оцінювання результатів формування методичної компетентності під час певного етапу професійної підготовки – знань, практичного досвіду студентів
Об'єкт	знання, уміння й навички студентів	результати навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів – конспекти уроків, проекти, методичне портфоліо, розроблені вправи і завдання, наукові дослідження тощо
Принципи	продуктивності, взаємозв'язку й взаємозалежності зовнішнього оцінювання, взаємооцінювання й самооцінювання, варіативності, альтернативності видів, форм, методів і засобів, індивідуалізації і диференціації навчання, співробітництва та ін.	структурування і генералізації знань, відкритості та прозорості, гармонізації, оптимізації навчального контролю, повноти, комплексності, опосередкованого оцінювання, індивідуалізації
Методи і прийоми	методи усного й письмового контролю	тестування, моделювання професійно орієнтованих ситуацій, метод проектів, лінгводидактичний аналіз та ін.
Види і форми	Попередній, поточний, проміжний, підсумковий; екзамен, залік, захист проектів та ін.	екзамен, модульна робота, захист бакалаврської роботи, звіт з педагогічної практики та ін.

Аналізу підлягали якісні й кількісні показники.

I етап (*мотиваційно-рецептивний*) реалізовувався в межах курсів „Лінгвістика тексту”, „Сучасна українська літературна мова”, „Педагогіка”, „Вікова психологія” та ін., які студенти засвоюють відповідно до навчальних планів під час I–II курсів.

Мета першого етапу – формування в студентів мотивації до майбутньої професійної діяльності, ознайомлення з особливостями фаху, передусім під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Завдання цього етапу полягали в тому, щоб закласти міцні основи формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови, зокрема забезпечити опанування ними особливостей української мови, природи сучасних літературних норм, сформувати вміння послуговуватися нормами усвідомлено й ефективно, мотивувати студентів до навчання української мови, сприяти засвоєнню майбутніми вчителями наукової термінології з психології й дидактики тощо.

Формування методичної компетентності під час першого етапу здійснювалося через засвоєння студентами теоретичних засад мовознавчих та психолого-педагогічних дисциплін, оскільки досвід професійної діяльності у студентів ще відсутній або недостатній. Водночас цей етап характеризувався тенденцією до формування стійкого ціннісного ставлення до методичної діяльності, усвідомлення ролі методичних знань, уявлень про методичну діяльність, методичне забезпечення й супровід навчального процесу тощо.

Основними формами контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови було визначено консультації, колоквіуми, заліки, екзамени, звіт з навчальної практики; самоконтроль і взаємоконтроль тощо. Застосування обраних форм контролю зумовило активне використання під час цього етапу контрольних вправ і завдань, спрямованих на формування методичної компетентності студентів, зокрема вмінь зіставляти наукову інформацію та її навчальну адаптацію в шкільних підручниках, уміння самостійно здійснювати адаптацію текстів

наукового стилю відповідно до вікових особливостей учнів, їхніх когнітивних запитів, уміння не тільки швидко та правильно виконати вправу зі шкільного підручника, а й оцінити її дидактичний і виховний потенціал (виявити вміння й навички, які вона формує), запропонувати власне бачення певної теми в шкільному курсі української мови (Якби ви були вчителями, які вправи запропонували б своїм учням?).

Другий етап – *кумуляційно-методичний* – передбачав контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови під час опанування професійно зорієнтованих дисциплін; характеризувався зануренням майбутніх учителів української мови в практико зорієнтований професійний контекст; виконанням дій, пов'язаних з подальшою фаховою діяльністю, на основі наявних схем, алгоритмів, завдань, запропонованих викладачем. Упродовж другого етапу відбувалося усвідомлення студентами цінності методичних знань, розвиток у них потреби в науково-методичній діяльності, формування вмінь її самооцінки, засвоєння спеціальних методичних знань (зокрема про види, форми, методи і засоби контролю), уміння передбачати й оцінювати результати впровадження інноваційних технологій навчання, проектувати й моделювати традиційні й нетрадиційні форми контролю, розробляти методичне забезпечення навчальної дисципліни й систему засобів контролю, оцінювати їх якість, уміння організувати самостійну й індивідуальну роботу учнів з української мови.

Перед викладачами методики стояла низка завдань:

- перевірити, чи усвідомлено студенти використовують методичну спадщину, традиційний та інноваційний досвід роботи;
- з'ясувати рівень володіння теоретичними знаннями і практичними вміннями, за допомогою яких майбутні вчителі української мови досягали б міцного засвоєння учнями програмного матеріалу і їх ефективного виховання;

- визначити сформованість умінь і навичок співвідносити теоретичні знання з практичними потребами сучасної школи, втілювати нові методичні ідеї в практику вивчення предмета;

- розвивати в студентів пізнавальний інтерес, прагнення до вдосконалення своєї професійної підготовки, уміння працювати з навчально-методичною літературою [179, с. 3].

На основі аналізу фахових джерел (В. Бадер, З. Бакум, Н. Голуб, Г. Горошкіна, Т. Груба, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, А. Нікітіна, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семенов, В. Сидоренко, Т. Симоненко та ін.) ми визначили вміння, контроль сформованості яких передбачений другим етапом дослідного навчання:

1) уміння, пов'язані з визначенням мети й завдань навчання: бачити мету й завдання навчання, визначені Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, програмами, концепціями навчання мови, державним стандартом; формулювати мету розділу, теми, конкретного уроку з урахуванням характеру мовного, мовленнєвого, соціокультурного матеріалу, типів і видів умінь, що формуються, вікових особливостей учнів, типу уроку, загальнопредметних завдань; коригувати мету уроку; аналізувати мету й завдання уроку з точки зору їх відповідності темі, типу, змісту уроку;

2) уміння, що забезпечують відбір змісту навчання: бачити зміст навчання української мови на рівні чинних програм, підручників і посібників; зіставляти зміст навчання альтернативних програм і підручників; добирати навчальний матеріал для конкретного уроку з урахуванням пізнавальних, практичних, загальнопредметних, розвивальних, виховних мети й завдань навчання, труднощів засвоєння мовного матеріалу;

3) уміння, пов'язані з формуванням у школярів мотивів навчально-пізнавальної діяльності: налагоджувати контакт з учнями засобами предмета й підтримувати його протягом усього процесу навчання; забезпечувати позитивну емоційну основу під час навчання; забезпечувати наступність і перспективність у роботі над темами курсу; створювати елементи новизни на

уроці; установлювати внутрішньопредметні й міжпредметні зв'язки між явищами, що вивчаються; проводити позакласну роботу з української мови;

4) *уміння, пов'язані з організацією навчального процесу*: бачити функції, зміст і методику проведення основних структурних елементів уроку: оргмоменту, перевірки домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, формування знань, умінь, навичок, підведення підсумків, постановки домашнього завдання; користуватися методами навчання, ефективно поєднувати традиційні й інтерактивні методи; користуватися чинними програмами, підручниками; аналізувати дидактичні матеріали з урахуванням їх мовного характеру, соціокультурної й виховної спрямованості; добирати дидактичний матеріал для уроків української мови; обирати засоби навчання відповідно до теми, мети уроку, віку учнів; складати розгорнутий конспект уроку української мови будь-якого типу; проводити уроки української мови; аналізувати власні уроки та уроки, проведені вчителями-словесниками або іншими студентами;

5) *уміння, що забезпечують контроль за навчанням*: добирати тексти контрольних диктантів і переказів; добирати тексти для аудіювання й читання; формулювати теми творів різних жанрів; проводити уроки контрольного типу з української мови; оцінювати усні відповіді й письмові роботи учнів згідно з нормами; знаходити в письмових роботах учнів помилки різного типу; користуватися способами фіксації помилок у письмових роботах;

б) *уміння, пов'язані з аналізом результатів навчання*: класифікувати учнівські помилки й вести облік індивідуальних і типових помилок учнів; організувати роботу над усіма видами помилок, яких припустилися учні під час виконання мовних завдань; проводити уроки аналізу помилок у диктантах, переказах, творах; аналізувати свої уроки та уроки вчителів, інших студентів з погляду їх навчального рівня; узагальнювати досвід роботи вчителів-словесників; планувати самоосвітню методичну роботу [65; 67; 76 та ін.] .

Крім форм контролю, використаних під час першого етапу, на другому викладачі застосовували ще й дидактичні (ділові, рольові, імітаційні) ігри, що давали змогу розв'язувати навчальні й професійно зорієнтовані завдання.

Протягом другого етапу домінувальними були такі методи, прийоми і засоби контролю:

- *усне опитування* – дозволяє у формі усного діалогу або полілогу шляхом запитань – відповідей перевірити рівень знань, умінь і навичок студентів з професійно орієнтованих дисциплін;

- *моделювання фрагментів уроків* – сприяє перевірці вмінь і навичок студентів складати план-конспект уроку: визначати тип уроку, його зміст і структуру, формулювати мету, визначати його цілі й завдання, добирати дидактичний матеріал, створювати систему вправ, прогнозувати пізнавальну діяльність учнів;

- *тести* – дають змогу достатньо точно визначати рівень знань, умінь і навичок студентів, більш неупереджено й об'єктивно;

- *термінологічний диктант* – дозволяли не тільки перевірити рівень засвоєння ключових понять і термінів з теми заняття, а й виявити ту термінологічну лексику, що недостатньо засвоєна студентами [32, с. 156];

- *лінгводидактичний аналіз тексту* – дає змогу перевірити сформованість вмінь визначати навчальні, розвивальні й виховні функції тексту – його дидактичний потенціал; здійснювати технологічне розроблення, що містить визначення мети й змісту навчання на основі тексту, упорядкованість процесу роботи з текстом як дидактичним матеріалом, поділ цієї роботи на етапи й операції, прогнозування результатів учнівської репродуктивної та творчої діяльності на основі тексту [191];

- *методичне портфоліо* – використовували для показу, аналізу й оцінки освітніх результатів, розвитку рефлексії, підвищення рівня усвідомлення, розуміння й самооцінки результатів власної освітньої діяльності;

- *створення презентацій* – спрямоване на визначення сформованості вмінь систематизовувати й методично правильно репрезентувати навчальну або наукову інформацію засобами мультимедіа;

- *написання рефератів* – активізує навички самостійної роботи, дає змогу перевірити сформованість умінь самостійно працювати з науковою літературою: відбирати необхідний матеріал, правильно його структурувати, ілюструвати прикладами теоретичні положення тощо;

- *спостереження за навчальною діяльністю студентів* – педагог докладно пізнає їхню діяльність, ставлення, волю й бажання, з'ясовує нахили і здібності, успіхи, поведінку, можливості та способи дій у певних ситуаціях, визначає обсяг і глибину оволодіння професійними знаннями, рівень опанування відповідними навичками та вміннями, ступінь сформованості особистісних якостей, визначає недоліки й шляхи їх усунення тощо [204].

Вважаємо за необхідне наголосити й на тому, що за нашою рекомендацією викладачі ввели до переліку практичних занять тему „Контроль знань, умінь і навичок учнів у середніх загальноосвітніх закладах”, під час вивчення якої студенти мали змогу ознайомитися з основними формами й методами контролю, які застосовують вчителі-словесники.

Під час цього етапу було використано й контрольні вправи і завдання, серед яких найбільш ефективними виявилися такі: аналіз конкретної навчальної ситуації, матеріалу підручника з подальшим його рецензуванням і розробленням параграфа, аналіз текстового компонента підручника задля прогнозування складнощів у його засвоєнні, моделювання навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Упродовж третього етапу – *поглиблювально-рефлексивного* – методична компетентність студентів формувалася в процесі педагогічної практики й опанування спецкурсів і спецсемінірів з методики навчання української мови, що передбачали поглиблене опрацювання актуальних методичних тем. Відповідно до мети цього етапу були й сформульовані його завдання:

перевірити здатність і готовність студентів використовувати різні види, форми й методи контролю, усвідомлювати й оцінювати їхню методичну доцільність й ефективність.

Викладачі вищих навчальних закладів розробили значну частину цікавих спецкурсів і спецсемініарів. Наприклад, у ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, Київському університеті імені Бориса Грінченка, ДЗ „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”, Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка апробовано під час дослідного навчання такі спецкурси й спецсемінари: „Культура мовлення вчителя-словесника”, „Формування соціокультурної компетентності учнів”, „Сучасний урок української мови: від планування до проведення”, „Лінгводидактична термінологія як основа формування фахових умінь і навичок” та ін. Позитивним було урізноманітнення використаних видів, форм і методів контролю сформованості методичної компетентності студентів.

Важливим складником формування методичної компетентності студентів є організація самостійної роботи, а відповідно, і самоконтролю. На цьому етапі використовували такі види контрольних вправ і завдань: написання анотацій на статті в періодичних виданнях, укладання словників лінгводидактичних термінів, написання рецензій, підготовка збірників диктантів і переказів для учнів 5-11 класів, розроблення власного варіанта параграфа підручника з української мови для певного класу основної школи тощо.

Реалізація експериментальної методики значною мірою забезпечувалася системою контрольних вправ, що мала узагальнений характер і спиралася на найбільш поширені в лінгводидактиці класифікації вправ З. Бакум, Н. Бородіної, Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Дроздової, С. Карамана, К. Климової, М. Пентилюк та ін. Під час її розроблення було враховано рівні пізнавальної діяльності студентів (репродуктивний і продуктивний), мету та етапи контролю, критерії комунікативності й системності. Кожен тип вправ мав свої особливості й забезпечував формування методичної компетентності студентів.

Зокрема, система вправ складалася з таких типів: когнітивно-репродуктивні, конструктивно-проектувальні, аналітичні, творчі й комунікативні – і мала комплексний характер, забезпечувала реалізацію всіх напрямів та етапів контролю: починаючи від сприймання, усвідомлення навчального матеріалу й завершуючи застосуванням сформованих умінь і навичок у модельованій професійній діяльності.

Когнітивно-репродуктивні вправи передбачали перевірку вмінь студентів сприймати, усвідомлювати й запам'ятовувати найважливіші відомості з фахових дисциплін, зокрема педагогіки, психології, сучасної української літературної мови, риторики, лінгводидактики тощо, рівень засвоєння лінгводидактичної термінології і введення її до активного фахового словника; застосовувати методичні вміння й навички в нових умовах, класифікувати й систематизувати методичні явища, виділяти методичні проблеми, аналізувати й вирішувати їх; засвоювати досвід у галузі методики; володіння активними методами і формами навчально-виховної діяльності.

Конструктивно-проектувальні вправи були спрямовані на перевірку вмінь ставити й грамотно формулювати цілі навчання, адаптувати (спрощувати, пристосовувати, ускладнювати) навчальні матеріали відповідно до рівня підготовки учнів і практичних завдань навчання; розробляти дидактичний матеріал, систему вправ і завдань, добирати й систематизувати тексти для аналізу, аудіювання й читання та ін.

Метою *аналітичних вправ* було визначено формування в майбутніх учителів української мови вмінь зіставляти знання з методики навчання української мови із суміжними із нею дисциплінами, аналізувати й зіставляти визначення лінгводидактичних термінів; проводити методичні спостереження за педагогічним процесом, оцінювати рівень професійно-мовленнєвої культури вчителя та визначати обсяг його фахового словника, проводити аналіз педагогічного мовлення щодо доцільності й правильності.

Творчі вправи були спрямовані на перевірку усвідомлення наявності творчих здібностей, можливість до творчої активності в подальшій

професійній діяльності, здібності до створення авторських методик; давали змогу оцінити й діагностувати вміння інтегрувати знання різних галузей, аргументувати власний погляд тощо.

Комунікативні вправи передбачали перевірку сформованості професійного мовлення майбутніх учителів української мови, умінь вживати послуговуватися лінгводидактичною термінологією під час побудови висловлювань методичної тематики різних типів і форм мовлення, розробляти й проводити уроки української мови, створювати методичні рекомендації до вивчення окремих тем шкільного курсу української мови тощо.

Компетентнісно-орієнтовані вправи дозволили оцінити компетентність або її дескриптори. Вправи склалися з таких компонентів: стимул, що мотивував виконання вправи, формування завдання, джерело інформації, яке необхідно опрацювати для успішного виконання вправи, інструмент перевірки – шкала оцінювання – і модельна відповідь [90].

Розроблена система контрольних вправ відповідає сформульованим О. Кучерук критеріям:

- цілеспрямованість – система вправ повинна орієнтуватися на реалізацію заданих цілей;
- тематичність – має враховувати змістові особливості теми;
- самодостатність – наявність завдань на всі тематичні поняття, факти й необхідні способи діяльності з ними, що надає системі вправ цілком самостійного значення для досягнення запроектованих результатів;
- різнотипність вправ і поступове наростання труднощів – має містити завдання різного характеру – за зразком, за аналогією, репродуктивні, конструктивні, творчі, дослідницькі, що передбачають різні способи діяльності;
- взаємозалежність вправ – від підготовчих до основних, а від них до творчих, дослідницьких;

- психовідповідність – система вправ має бути орієнтована на розвиток різних видів мислення, пам'яті, когнітивних стилів, ураховувати психологічні типи особистості [145, с. 32–33].

Ми рекомендували викладачам, обираючи контрольні вправи, ураховувати зміст навчального матеріалу, форму виконання (усна, письмова), особливості поєднання вправ, послідовність виконання (від простих до складних), можливість застосування на практиці здобутих теоретичних знань.

Зауважимо, що використані під час дослідного навчання форми й методи контролю дозволили визначити рівень сформованості в студентів не лише методичної компетентності, але й низки трансверсальних компетентностей, зокрема філологічної, мовленнєвої, комунікативної та ін., а також здатності до неперервності освіти й самоосвіти.

Отже, проведення дослідного навчання ґрунтувалося на розробленій експериментальній програмі з урахуванням рівнів пізнавальної та комунікативної активності майбутніх учителів української мови. Їх реалізація й особистісна орієнтація забезпечувалися добром ефективних форм, методів, прийомів і засобів контролю сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови.

3.2. Реалізація експериментальної методики організації контролю сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови

Навчальний експеримент проводився в Державному закладі „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, Київському університеті імені Бориса Грінченка, Державному закладі „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка протягом 2011–2015 рр. і охоплював 401 студента, з яких 199 навчалися в експериментальних групах (ЕГ), 202 – у контрольних (КГ). Контрольні й

експериментальні групи відбиралися за результатами констатувального зрізу, студенти мали приблизно однаковий рівень сформованості фахових умінь і навичок. У КГ заняття організовували за робочими навчальними програмами, складеними відповідно до навчальних планів спеціальностей і рекомендованими для всіх філологічних факультетів вищих закладів освіти, в ЕГ – за розробленою навчальною методикою – дослідною програмою з відповідним методичним забезпеченням. Такої кількості студентів було достатньо для успішного проведення формувального етапу експерименту, оскільки проаналізовано понад 900 контрольних письмових робіт та понад 500 усних відповідей студентів.

На відміну від контрольних груп викладачі експериментальних груп одержали методичні рекомендації, настанови на формування методичної компетентності і працювали за експериментальною методикою, що передбачала проведення індивідуальних і групових консультацій, використання сучасних освітніх технологій в організації контролю, спеціально розроблених контрольних вправ і завдань, спрямованих на перевірку сформованості фахових умінь і навичок майбутніх учителів української мови. Студенти обох груп перебували під постійним спостереженням. Експериментальні дані аналізували й піддавали статистичній обробці.

Перший етап дослідного навчання передбачав закладення міцних основ формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови, зокрема забезпечення досягнення ними своєрідних особливостей української мови, природи сучасних літературних норм, формування вміння послуговуватися ними усвідомлено й ефективно, навчати української мови інших. Відповідно до завдань цього етапу були й обрані форми, методи і засоби контролю.

Наприклад, з метою перевірки рівня засвоєння студентами ключових понять і термінів з курсу „Педагогіка” одне з модульних підсумкових контрольних завдань містило завдання когнітивно-репродуктивного й творчого характеру. Наведемо зразок одного з варіантів:

1. Відредагуйте визначення педагогічних понять:

Атестація вчителя – прийом, спрямований на всебічне комплексне оцінювання педагогічної діяльності, за якою учні й батьки визначають відповідність педагогічного працівника посаді, яку він обіймає, рівень його кваліфікації, присвоюється кваліфікаційна категорія, педагогічне звання..

Екзамен – організаційний метод перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок учнів. Виділяють екзамени шкільні та державні. Шкільні екзамени завершують певний етап навчальної роботи, державні екзамени дають право на вступ до вищого закладу освіти, є своєрідним підсумком закінчення середнього або вищого закладу освіти.

Залік – прийом навчання, що завершує вивчення теми (розділу), головна мета якої полягає в перевірці якості, повноти, глибини, систематичності, системності, гнучкості знань учнів та міцності їх усвідомлення. Під час заліку перевірка глибини, міцності, дієвості знань і вмінь учнів поєднується з індивідуальним підходом до них задля виявлення рівня підготовки кожного. Перевіряють не тільки повноту й системність знань, а й уміння застосовувати їх на практиці. Різноманітність завдань (репродуктивні, креативні) допомагає забезпечити перевірку гнучкості знань учнів.

Кейс-технологія – найбільш поширений прийом дистанційної технології навчання, побудований на використанні наборів (кейсів) текстових, аудіовізуальних і мультимедійних навчально-методичних матеріалів та їх розсиланні для самостійного вивчення учням (студентам) чи організації регулярних консультацій у викладачів-тьюторів традиційним або дистанційним способом.

2. Прочитайте тексти і перекладіть їх українською мовою. Які педагогічні поняття в них пояснені? Уведіть до самостійно складеного навчального тексту терміни, зміст яких розкрито в тексті.

... – 1. Часть урока, во время которой преподаватель оценивает, как ученик или группа учеников усваивает содержание предмета во всех или отдельных его аспектах. 2. Процесс определения уровня знаний, навыков,

умений обучаємого в результаті виконання їм усних і письмових завдань і формулювання на цій основі оцінки за пройдений розділ програми, курсу. В процесі навчання з допомогою ... реалізуються наступні педагогічні функції: навчаюча – забезпечується системою контрольних вправ і завдань, синтезуючих раніше засвоєний матеріал; діагностична – дозволяє своєчасно оцінити успішність / неуспішність навчання і в залежності від його результатів будувати наступну роботу; корекційна – реалізується в двох напрямках: а) виявляється рівень знань, умінь, навичок учасників, б) встановлюється ступінь відповідності використовуваних прийомів і завдань цілям навчання; управлінська – забезпечує управління процесом оволодіння *язиковим матеріалом* і речевими вміннями; оцінювальна (Є. Азімов). (контроль)

... – спосіб досягнення цілі, певним чином упорядкована діяльність. Це поняття використовується в сучасній науці в трьох значеннях: загальнометодологічному (... як засіб пізнання), загальнодидактичному і власне методичному, частнометодичному (Є. Азімов) (метод).

3. Складіть таблицю „Методи навчання у сучасній школі” (не менше 10 методів).

Метод	Сутнісна характеристика	Найсуттєвіші позитивні аспекти	Обмеження у використанні

Подібні завдання були ефективним засобом контролю й давали змогу перевірити глибину засвоєння педагогічних термінів, визначити кількісний та якісний склад фахового словника студентів.

Формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови було продовжено на заняттях з дисципліни „Основи педагогічної майстерності”, зокрема під час ділових ігор, дискусій, виконання контрольних

вправ і завдань, спрямованих на вдосконалення вмінь брати участь у професійному спілкуванні відповідно до модельованих умов, під час розв'язання фахових завдань, підготовки й проведення фрагментів уроків. Ці завдання виконували протягом практичних занять. Зрозуміло, що особливої актуальності в цьому випадку набував поточний контроль. Особливе зацікавлення в студентів викликали такі завдання:

1. Поясніть визначення слів „майстерність”, „майстер”; „актор”, „акторський”; „режисура”, „режисер”. Помрікуйте, чи можна пов'язати ці слова з педагогічним фахом. Відповідь аргументуйте.

2. Пригадайте визначення поняття „фразеологізм”. Чи можна вважати наведені приклади фразеологізмами: навча́ти ро́зumu, навчи́тися уму́-ро́зumu, на ву́с мотати, наставляти на розум. Складіть словник фразеологізмів, які використовують під час навчання за такою структурою:

- Значення фразеологізму.

- Приклади з художньої та науково-популярної літератури, що ілюструють сутність фразеологізму.

3. Чи потрібно майбутньому вчителеві володіти акторською майстерністю? Наведіть конкретні приклади з навчальної педагогічної практики, що розкривають компоненти системи К.Станіславського. Зверніть особливу увагу на такі компоненти, як підтекст, надзавдання та наскрізна дія.

<ul style="list-style-type: none"> • дія, • увага, • органіка, • свобода м'язів, 	<ul style="list-style-type: none"> • уява, • спілкування, • завдання, • бачення, 	<ul style="list-style-type: none"> • підтекст, • надзавдання, • наскрізна дія.
--	--	---

4. Напишіть есе на одну з тем: „Кожен педагог певною мірою актор”, „Інколи погляд набагато красномовніший, ніж слово”.

Пропоновані контрольні вправи дали змогу перевірити рівень сформованості вмінь і навичок студентів уживати спеціальну лексику під час проведення фрагментів уроків і розв'язання проблемних завдань, розвитку

педагогічного мовлення майбутніх словесників, умінь зіставляти й порівнювати педагогічні поняття, перекладати й редагувати їх визначення.

Формування методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови на мотиваційно-рецептивному етапі продовжили під час опрацювання дисциплін лінгвістичного циклу („Практикум української мови”, „Сучасна українська літературна мова”, „Лінгвістика тексту” та ін.), що передбачали повторення й поглиблення знань студентів з лінгвістики тексту, сучасної української мови, уведення до фахового словника студентів термінів, що не вивчалися в школі, удосконалення вмінь і навичок професійного мовлення.

На цьому етапі експерименту застосовували такі форми й методи контролю: консультації, колоквіуми, заліки, екзамени, самоконтроль і взаємоконтроль; підготовка рефератів, аналіз параграфів чинних підручників з української мови, укладання словників мовознавчих термінів для учнів тощо. Так, на заняттях із лінгвістики тексту студентам пропонували такі контрольні справи і завдання:

1. Сформулюйте визначення таких лінгвістичних термінів: текст, тема, ідея, креолізований текст, семантичні ознаки тексту, заголовок, вертикальний контекст, тема і рема речення, ССЦ, автосемантичне речення, класичний абзац, міжфразний зв'язок, предметно-логічна сітка висловлювання, мовні засоби міжфразного зв'язку. Вивчення яких з поданих термінів передбачено шкільною програмою з української мови. Порівняйте засвоєні вами визначення під час вивчення систематичного курсу української мови в школі і вищому навчальному закладі. Чим зумовлена така відмінність й трактуванні?

2. Пригадайте схему повного аналізу тексту:

- 1. Заголовок, його функція.*
- 2. Тема. Підтеми. Мікротеми.*
- 3. Основна думка (ідея).*

4. *Зв'язність тексту: мовні засоби зв'язності та їх роль у тексті, предметно-логічна сітка.*

5. *Інформативність тексту: змістово-фактуальна, змістово-концептуальна та змістово-підтекстова.*

6. *Поділ тексту на складні синтаксичні цілі (ССЦ). Виділення автосемантичних речень. Співвідношення ССЦ і абзаців.*

7. *Способи, засоби зв'язку речень у ССЦ.*

8. *Визначення теми й реми в реченнях одного ССЦ.*

9. *Комунікативність тексту: функції тексту.*

10. *Класифікаційні характеристики тексту: а) тип мовлення; б) стиль, в) жанр тощо.*

Складіть схему повного аналізу тексту для учнів 9 класу. Чим вона відрізнятиметься від пропонованої вище. Яким критеріям, на вашу думку, має відповідати текст для аналізу?

Протягом цього етапу один з акцентів під час контролю сформованості методичної компетентності був зроблений саме на засвоєнні студентами фахової термінології – міцного підґрунтя для формування фахових умінь і навичок. Оскільки „професійна лексика є стилістично обмеженою в українській мові” [33, с.133–134], ознайомлення студентів – майбутніх учителів української мови з поняттями „термін”, „професіоналізм”, „професійна лексика” відбувалося на практичному занятті із сучасної української літературної мови з теми „Лексика української мови з погляду активного й пасивного вживання”. На початку заняття викладач проводив фронтальне опитування, що містило такі питання:

- *На які групи поділяють лексику сучасної української літературної мови з погляду вживання?*

- *Для текстів яких стилів мовлення характерне вживання термінологічної лексики?*

- *У чому віжмінність понять „термін” і „професіоналізм”; „термінологія” і „термінознавство”?*

• *Сформулюйте основні ознаки терміна. Чи характерне для термінології явище синонімії?*

Далі для перевірки закріплення теоретичного матеріалу студентам пропонували виконати такі контрольні завдання:

1. *Випишіть зі словників лінгвістичних і лінгводидактичних термінів визначення понять „термін”, „термінологія”, „професіоналізм”, „професійна лексика”, „термінознавство”. Порівняйте їх. На чому акцентують увагу автори словника лінгвістичних термінів, а на чому – лінгводидактичних?*

2. *Складіть таблицю, розкриваючи спільні й відмінні ознаки понять „термін” і „професіоналізм”.*

3. *Прочитайте фрагмент зі статті Павлової Ольги. Наведіть 5 прикладів термінів і професіоналізмів, пов'язаних з педагогічною діяльністю.*

Терміни – це цілком офіційні, прийняті й узаконені в певній галузі науки чи техніки позначення, назви понять, наприклад: муз. дієз, діатоніка, валторна, глісандо, нюансування, колоратура, рапсодія, мейстерзингер, нотоносець, музикознавство, камерна музика, локрійський лад, мелодичний мажор, паралельні тональності, струнні інструменти і т.ін. Специфіка термінів зумовлена сферою функціонування термінологічних одиниць, а саме тим, що терміни є номінативними одиницями мови науки й техніки, а не одиницями природної мови загалом. Саме в науковій сфері мови терміни виконують свої основні функції: номінативну – назви класу спеціальних об'єктів чи їх ознак; сигніфікативну – позначення загального поняття, яке належить до системи спеціальних понять цієї галузі знання; комунікативну – передавання в часі і просторі спеціального знання та ін.

Основними ознаками, які можна використати у процесі виділення термінів у складі спеціальної лексики, є такі: 1) специфічність використання (кожний термін належить до спеціальної галузі знань); 2) функція називання поняття; 3) дефінійованість (наявність наукової дефініції); 4) точність значення (яка встановлюється дефініцією); 5) контекстуальна стійкість (значення терміна є зрозумілим без контексту і мало залежить від

контексту); 6) стилістична нейтральність; 7) езотеричність (точне значення терміна відоме тільки спеціалістам); 8) конвенційність (цілеспрямований характер появи); 9) номінативний характер (термін – це зазвичай іменник або словосполучення на основі іменника); 10) відтворюваність у мовленні (яка є важливою для словосполучень).

Професіоналізми – це напівофіційні слова чи словосполуки, які частіше поширені в розмовному мовленні серед людей певної професії, спеціальності, але, по суті, не є строгими науковими позначеннями понять. Наприклад, муз. акустика (у значенні: 1) звуковідтворювальна апаратура; 2) музика, яка виконується без використання електронних інструментів); муз. Апарат (у значенні: 1) комплекс звуковідтворювальної апаратури; 2) магнітофон або плеєр); муз. пілесмок (у значенні: гармонь, баян, акордеон) та ін. (За О. Павловою).

Пропоновані контрольні вправи і завдання давали змогу перевірити, чи усвідомили студенти різницю між термінологічною лексикою та професіоналізмами, ознайомлені з будовою лінгвістичних і лінгводидактичних словників, формовані вміння визначати тематичні групи та походження лінгвістичних і лінгводидактичних термінів, розвинуті навички вживати їх у професійно зорієнтованих текстах.

Формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови, а відповідно й контроль розвитку професійних умінь і навичок, було продовжено на заняттях з „Культури мовлення”. Ефективним методом контролю був кейс-метод, основними ознаками якого є наявність конкретної ситуації, розроблення або окремим студентом, або групою студентів варіантів вирішення ситуації, оголошення результатів обговорення [249]. Наприклад, контрольна модульна робота з курсу „Основи культури мовлення” передбачала перевірку вмінь студентів розв’язати ситуації, спираючись на власний комунікативний потенціал:

1. Стандартизованими (типовими) ситуаціями педагогічного спілкування, у яких особливо необхідно дотримуватися мовленнєвого етикету,

є привітання, знайомство, звертання і привернення уваги, прощання, вибачення, подяка, прохання, схвалення, згода, заперечення, відмова, пропозиція, порада тощо. Наведіть якомога більше прикладів етикетних формул, які можна використати під час привернення уваги, подяки, схвалення, відмови, пропозиції.

2. Знайдіть доречний відповідник до формулювань у лівій колонці, що ускладнюють бесіду. Аргументуйте вибір.

Ми Вам допоможемо	Чи не вважаєте Ви, що...
Все ж таки Ви повинні визнати	Чи згодні Ви з тим, що...
Коли-небудь Ви зрозумієте...	Чи не думали Ви, що...
Я вважаю...	Ви можете досягти...
Зараз я Вам, нарешті, доведу, що...	Зараз Ви зможете переконатися в тому, що...
Ви, звичайно, ще про це не думали	Вам, звичайно, відомо, що...

Таким чином, використання кейс-методу стало одним із важливих інструментів навчального процесу, що сприяє підвищенню його продуктивності за умови, якщо він правильно обраний, тобто відповідає меті, завданням, змісту та формам організації контролю.

Під час мотиваційно-рецептивного етапу відбувалося формування стійкого ціннісного ставлення до методичної діяльності, усвідомлення ролі методичних знань, уявлень про методичну діяльність, методичне забезпечення й супровід навчального процесу тощо.

Протягом другого – кумуляційно-методичного етапу – контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови відбувався під час опанування професійно зорієнтованих курсів і характеризувався спрямованістю методичних знань і вмінь на вирішення методичних завдань, виконання дій, пов'язаних з подальшою фаховою діяльністю, на основі наявних схем, алгоритмів або плану, запропонованого викладачем. Відповідно контроль сформованості методичної компетентності

був обов'язковим складником не лише практичних, семінарських і підсумкових занять, але й лекцій як основної традиційної форми навчання.

Склалася традиція вважати найбільш ефективними формами організації навчального процесу у вищому навчальному закладі бесіду, дискусію й інші діалогічні й полілогічні способи організації пізнавальної діяльності. Однак застосування таких форм можливо лише в тому випадку, якщо студенти володіють уміннями, необхідними для пошукової та дослідницької роботи, а оскільки такі вміння формуються безпосередньо в процесі творчої діяльності й пов'язані з виконанням певних розумових операцій, не можна не визнати, що навчальна лекція за умови використання елементів контролю дає змогу підготувати студентів до більш високого рівня пізнавальної самостійності.

Зважаючи на це, під час лекцій були використані різні методи й прийоми контролю професійних знань, умінь і навичок студентів: письмове й усне опитування, виконання контрольних вправ і завдань, використання тестів, кожен з яких мав свої особливості застосування. Наприклад, письмове опитування давало змогу охопити за нетривалий проміжок часу найбільшу кількість студентів. Ефективними в цьому випадку були такі запитання, наприклад: *Чому в методиці відсутнє єдине тлумачення поняття „метод навчання”? Як ви можете пояснити таку кількість класифікацій методів навчання? Чому, на вашу думку, класифікація методів навчання за способом взаємодії вчителя й учнів до сьогодні актуальна?*

Ефективним під час лекції виявилися й такі когнітивно-репродуктивні й аналітичні вправи і завдання:

- 1. Запишіть 5-6 понять, які ви запам'ятали під час лекції. Чи можете Ви записати їх визначення.*
- 2. Проаналізуйте прослухану лекцію за такими критеріями: інформативність, новизна, доступність, ілюстративність, проблемність.*
- 3. Сформулюйте за змістом прослуханої лекції 5-6 запитань для своїх одногрупників.*

4. За змістом лекції складіть модель або схему.

Застосування тестової методики під час лекцій дозволило стимулювати й підтримувати інтерес студентів до вивчення пропонованого матеріалу; здійснювати перевірку не лише кінцевого продукту навчальної діяльності (наприклад, під час модульних або підсумкових контрольних робіт), а й контролювати сам процес формування знань, умінь і навичок, реалізуючи таким чином дві функції контролю – навчальну і контрольну; перевіряти одночасно рівень засвоєння лекційного матеріалу всіх студентів групи, оскільки під час виконання тесту всі вони перебувають у рівних умовах – працюють з однаковим за обсягом і складністю матеріалом, що виключає можливість впливу на оцінку такого фактору, як везіння/невезіння [28, с. 7]. Зрозуміло, що під час лекції були використані не всі з актуальних видів тестів – перевага надавалася тестам закритого типу, зокрема „множинний варіант – єдина відповідь”, „множинний варіант – множинна відповідь” та „істина/хибність”. Наприклад:

1. Яке з наведених визначень лінгводидактики є найбільш повним?

- а) наука, що вивчає закономірності навчання;*
- б) галузь педагогічної науки, що вивчає закономірності навчання учнів мови, визначає зміст, ефективні методи і прийоми, засоби навчання;*
- в) функціональна частина методики, у якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння матеріалу з мови та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції.*

2. У яких зв'язках перебуває дидактика з методикою викладання української мови?

- а) як теорія з практикою;*
- б) як практика з теорією;*
- в) як теорія з теорією.*

3. Як називається методична категорія, що є вихідним положенням, правилом, яке лежить в основі навчально-виховного процесу?

- а) методи й прийоми навчання;*
- б) принципи навчання;*
- в) засоби навчання.*

4. Тип: істина / хибність.

Об'єктом методики є процес навчання української мови в різних закладах освіти.

5. Тип: істина / хибність.

Предметом методики є закономірності навчання української мови в різних закладах освіти.

6. Тип: істина / хибність.

Закономірність – це об'єктивно існуючий, постійний і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами або процесами, що впливає з їхньої внутрішньої природи, сутності.

На початку другого етапу дослідного навчання було проведено попередній контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови, мета якого полягала в тому, щоб не лише скоригувати процес формування методичної компетентності, зокрема цілеспрямовано визначити змістовий компонент курсу, ураховуючи такі загальнодидактичні принципи, як наступність й перспективність, науковість, зв'язок теорії з практикою тощо, скласти або скоригувати навчальну програму курсу, визначити основні форми, методи і засоби навчання, але й спрогнозувати, розвиток яких пізнавальних дій вимагає подальшого вдосконалення.

Проведення попереднього (діагностичного) контролю пояснюємо тим, що лінгводидактика спирається на знання з таких дисциплін, як педагогіка, психологія, вікова психологія та ін., оскільки їх глибоке засвоєння стане основою не лише для формування здатності вирішувати професійні завдання, але й для засвоєння лінгводидактичної термінології. Зважаючи на це, ми

пропонували студентам на першому практичному занятті діагностичну самостійну роботу, що передбачає виконання різних видів тестових і творчих завдань (складання таблиці або схеми „Зв’язок методики навчання української мови з іншими дисциплінами”, підготовка повідомлень про внесок відомих педагогів і психологів у лінгводидактику, укладання словника термінів, якими послуговуються педагогіка, психологія і лінгводидактика та ін.).

Під час практичних і семінарських занять з фахових дисциплін, зокрема „Методики навчання української мови” були використані такі методи й прийоми поточного контролю: різні види контрольних вправ і завдань, опитування (усне й письмове), лінгводидактичний аналіз тексту, моделювання фрагментів уроків, виконання тестових завдань, термінологічні диктанти, написання есе з професійної тематики та ін.

Використані під час практичних занять з метою поточного контролю тестові завдання відкритого й закритого типу давали змогу здійснити за нетривалий час зріз рівня володіння студентами професійною термінологічною лексикою. Вони містили переважно завдання обрати правильне повне визначення лінгводидактичного поняття, визначити його зміст (визначити перелік видових понять, що входять до його складу), визначити, якому терміну відповідає подана дефініція тощо. Наведемо приклади таких тестів:

Особливості тестових завдань

Таблиця 3.3

Вид тесту	Особливості	Приклад
з простим вибором одноелементних відповідей („множинний варіант – єдина відповідь”)	використовуються для перевірки вміння правильно відтворювати набуті знання	Визначте прийоми проблемного навчання: а) групування мовних явищ, перестановка мовних одиниць, відмінювання слів; б) мовний розбір, визначення наголосу, конструювання речень; в) постановка проблеми, установлення зв’язків, аналіз ситуації, зіставлення фактів, формулювання висновків.
з простим	використовуються	У яких рядках названі види

<p>вибором багатоелементних відповідей (,множинний варіант – множинна відповідь”)</p>	<p>для перевірки вміння характеризувати або знаходити спільне в явищах, які вивчаються.</p>	<p>дидактичного (роздавального) матеріалу з мови? <i>а) ТЗН, динамічні таблиці, лінгвістичні карти, ілюстрації;</i> <i>б) сигнальні картки, перфокарти, тематичні картки;</i> <i>в) картки із завданнями, картки із завданнями та ілюстраціями.</i></p>
<p>з перехресним вибором одноелементних відповідей (,установіть відповідність”)</p>	<p>використовуються для перевірки вміння вільно орієнтуватися в групі схожих понять, процесів, явищ.</p>	<p>Установіть відповідність між етапами процесу навчання та їх змістовими характеристиками. <i>1. А. Перевірка Орієнтація. усвідомлення учнями засвоєного матеріалу.</i> <i>2. Б. Прийоми і Планування. навчальні засоби, що забезпечують потрібні операції.</i> <i>3. В. Реалізація. Визначення основних операцій, спрямованих на виконання дій.</i> <i>4. Г. Контроль. Визначення мети, дій і методів роботи.</i></p>
<p>з перехресним вибором багатоелементних відповідей (,установіть відповідність”)</p>	<p>використовуються для перевірки вміння узагальнювати, виділяти, застосовувати знання в процесі розв’язання конкретних практичних завдань.</p>	<p>Установіть відповідність між принципами навчання та їх видами. <i>1. Загально- А. Пізнавально-дидактичні практична спрямованість навчання мови, функціонально-комунікативна спрямованість, вивчення мови у структурній цілісності з обов’язковим пізнанням її рівнів та ін.</i> <i>2. Б. Лінгво- Науковості, дидактичні систематичності й послідовності,</i></p>

		<p>зв'язок теорії з практикою.</p> <p>3. Специфічні пунктуації з синтаксисом, зв'язок у навчанні пунктуації з розвитком мовлення й мислення, принцип міжкультурного зв'язку та ін.</p> <p>Г. Доступності, проблемності, наступності і перспективності, свідомості.</p>
з альтернативними відповідями („істина/хибність”, „так/ні”)	використовуються для перевірки вміння зробити правильний вибір або прийняти рішення в згорнутій, скороченій формі.	<p>Істина / хибність.</p> <p>Висловлювання: Таблиці-схеми – рухомі таблиці, що дають можливість учителеві унаочнити лінгвістичні процеси, зміни в системі мовних явищ, сконцентрувати увагу учнів на найважливіших властивостях матеріалу.</p>
на заповнення пропусків („заповніть бланк”)	застосовуються для перевірки чіткого, однозначного розуміння явищ, процесів, понять.	<p>Відновіть текст</p> <p>Домашнє завдання – складник процесу ...; вид ... діяльності учнів, спрямований на ... знань, ... умінь і навичок, отриманих на уроці.</p> <p>Обсяг повинен бути не більше, ніж ... від класної роботи. Домашнє завдання повинно бути ..., мати ... характер, сприяти свідомому засвоєнню учнями знань, умінь і навичок, містити елемент новизни.</p>
на конструювання правильної відповіді („заповніть бланк”)	використовуються для перевірки вмінь розуміти сутність окремих понять, явищ, уміння вирішувати різні практичні завдання.	<p>Заповніть бланк</p> <p>Мета, яку ставить перед собою вчитель, задля забезпечення виховання мовної особистості учня, сформованості в нього високих моральних якостей. Значною мірою зумовлена добором дидактичного матеріалу ...</p>

Під час другого етапу на практичних і семінарських заняттях задля реалізації поточного контролю було використано термінологічні диктанти. Вони мали завдання записати лінгводидактичні терміни, зміст яких розкривається у визначеннях, продиктованих викладачем, або, навпаки, подати дефініції термінів, продиктованих викладачем або записаних на дошці) [32, с. 156–157]. Наприклад: запишіть визначення і згрупуйте їх за ключовим терміном:

- *комунікативний спосіб організації навчання, де зміст виучуваного матеріалу розкривається у відповідях учнів на поставлені вчителем запитання;*

- *практичний спосіб навчання, що становить спеціальне завдання для багаторазового використання (повторення) учнями певних операційних дій задля їх засвоєння, формування вмінь і навичок, закріплення знань;*

- *спосіб навчання, що полягає в самостійній роботі учнів із навчальною книгою;*

- *вид слухового або зорового диктанту, що на відміну від інших видів диктантів передбачає запис тільки тих слів, словосполучень, речень, у яких є орфограми (або граматичні форми) на виучуване правило;*

- *вид диктанту, подібного до переказу, завдання його – навчити школярів правильно виділяти в тексті основну думку, ділити текст на частини;*

- *диктант, що передбачає записування тексту не в словесному вираженні, а у вигляді умовних графічних знаків.*

Як засвідчив проведений експеримент, термінологічні диктанти виконували навчальну й контрольну-оцінювальну функції, оскільки дозволяли не тільки перевірити рівень засвоєння ключових понять і термінів з теми заняття, а й виявити ту термінологічну лексику, що недостатньо засвоєна студентами, рівень аудіативних умінь і навичок у роботі з фаховими текстами, що полягали в сприйманні й розумінні визначень лінгводидактичних понять, доборі термінів за їх ключовими ознаками, названими в дефініції.

Ефективними під час дослідного навчання виявилися різні види контрольних вправ і завдань, мета яких полягала в перевірці вмінь і навичок студентів працювати з навчально-методичною літературою, аналізувати труднощі в засвоєнні учнями мови й добирати шляхи подолання їх, розробляти на основі власного фахового й особистісного досвіду інноваційні методи, технології навчання мови, складати систему мовно-мовленнєвих вправ і завдань, організовувати підготовку до переказів і творів, аналізувати текст з погляду функціонування в ньому мовних одиниць, проектувати й проводити роботу над різними видами мовних помилок. Наведемо приклади аналітичних контрольних вправ і завдань:

Вправа 1. Виконайте один із варіантів кожного рівня (за вибором).

І рівень

Варіант I. Чи відповідає інтерпретація мовних відомостей у чинних шкільних підручниках сучасній парадигмі лінгвістичної науки? Обґрунтуйте свою думку (урахування психолінгвістики, соціолінгвістики, когнітивної лінгвістики тощо).

Варіант II. Відомо, що шкільна навчальна теорія розробляється на основі наукової, причому шкільна теорія не може досягнути коло знань у певній галузі повністю, а, отже, є її своєрідною проекцією, що здійснюється з урахуванням мети й завдань шкільної освіти, а також вікових особливостей учнів. Проілюструйте цю тезу конкретними прикладами.

Варіант III. Поясніть, чому автори шкільних підручників не подають різноманітність поглядів на певні суперечливі в лінгвістиці питання. Проілюструйте конкретними фактами, поясніть вибір авторів.

Завдання II рівня

Проаналізуйте систему тренувальних вправ одного параграфу підручника з української мови.

Варіант I – для 6 класу;

Варіант II – для 10 класу;

Варіант III – для 11 класу.

Завдання III рівня

Розробіть проект параграфу підручника з української мови.

Варіант I – для 5 класу;

Варіант II – для 7 класу;

Варіант III – для 8 класу.

Вправа 2. Схарактеризуйте один із методів інтерактивного навчання (на вибір), визначте його особливості, мету й умови застосування (з наведенням конкретних прикладів). Сплануйте етапи проведення, навчальні дії учнів, сформулюйте запитання й завдання для школярів.

Вправа 3. Визначте дискусійні питання, що можуть обговорюватися на уроці, наприклад: Чи існують “гарні” й “погані” мови? Яка мова вважається рідною? Чому потрібна державна мова? Спрогнозуйте можливі погляди учнів. Доберіть письмово переконливі аргументи для доведення власних думок.

Вправа 4. Визначте тему, тип і структурний компонент уроку, на якому можна запропонувати учням таку вправу.

I. Прочитайте прислів'я й народні прикмети. Впишіть слова, розподіливши за групами:

1) предмети, явища, узагальнені поняття; 2) ознаки, властивості, належність комусь; 3) кількість предметів або порядок чогось під час лічби; 4) дія, стан. Визначте, на які питання відповідають слова кожної групи, до якої частини мови належать.

1. Осінній час – сім погод у нас: сіє, гріє, віє, туманіє, шумить, гуде ще й згори йде. 2. У вересні одна ягода і та гірка – горобина. 3. Дикі гуси на відльоті – кінець бабиному літу. 4. Якщо вдень випав перший сніг, він швидко розтане, як уночі – лежатиме довше. 5. Якщо восени сіренький ранок – жди ясного дня. 6. Червоний місяць – на вітер, блідий – на дощ. 7. Чорна бузина й калина достигли не по порі – чекай холодної й лютої зими.

Вправа 5. На якому етапі вивчення орфоенії можна використати слова Б.Шоу: “Є п'ятдесят способів сказати “так” і п'ятдесят способів – “ні” і лише один спосіб написати”?

Вправа 6. На основі аналізу дібраної вами літератури укладіть словникові статті до таких понять:

- індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя-словесника, готовність до самоосвіти;*
- методична компетентність учителя, педагогічний досвід;*
- творче портфоліо вчителя-словесника, система самоосвітньої діяльності вчителя-словесника.*

Для проведення самостійних контрольних робіт було використано дидактичний роздавальний матеріал – спеціальні картки з різними завданнями і вправами, розраховані на диференційований підхід до студентів. Під час організації роботи з картками враховували сформульовані в лінгводидактиці вимоги до використання дидактичного роздаткового матеріалу [223]:

- 1) використовувати роздатковий матеріал слід під час етапу закріплення вивченого матеріалу, тобто тоді, коли основні вміння й навички, пов'язані із засвоєнням матеріалу, у студентів уже сформовані;
- 2) під час використання роздаткового матеріалу необхідно передусім активізувати аналітико-творчу діяльність студентів;
- 3) необхідно в повному обсязі реалізувати можливості роздаткового матеріалу для організації індивідуальної роботи студентів;
- 4) робота з картками повинна за часом тривати 6-8 хвилин.

Наведемо приклади використаних під час практичного заняття з теми „Українська мова як навчальна дисципліна в загальноосвітніх закладах. Програми і підручники з української мови” карток:

Картка №1

1. Проаналізуйте Пояснювальні записки програм „Рідна мова” й „Українська мова”, звертаючи увагу на спільне й відмінне в їх змісті.

2. Зіставте вимоги програми для 6 класу „Українська мова” з підручником. Чи реалізовано всі вимоги програми в підручнику?

3. Доповніть один з параграфів підручника власними вправами і завданнями.

Картка №2

1. Зіставте Пояснювальні записки програм для 10-11 класу різних профілів. Визначте в них спільне й відмінне.

2. Зіставте вимоги програми для 10 класу „Українська мова” з підручником. Чи реалізовано всі вимоги програми в підручнику?

3. Доповніть один з параграфів підручника власними вправами і завданнями.

Картка №3

1. Проаналізуйте Пояснювальні записки програм „Українська мова” 2001, 2005 рр., звертаючи увагу на спільне й відмінне в їх змісті.

2. Зіставте вимоги програми для 6 класу „Українська мова” 2001 р. і 2005 р. Що змінилося? Чим зумовлені ці зміни?

Під час практичних занять особлива увага була приділена перевірці вмінь і навичок студентів моделювати фрагмент уроку, зокрема: визначати тип уроку, його зміст і структуру, формулювати мету, визначати його цілі й завдання, добирати дидактичний матеріал, створювати систему вправ, прогнозувати пізнавальну діяльність учнів; володіти технологією основних методів і прийомів навчання мови, оптимально використовувати засоби навчання, елементи програмування, алгоритмізацію і комп'ютеризацію на уроках мови, виходячи зі специфіки матеріалу, що вивчається, і з конкретного контингенту учнів. Одногрупники мали проаналізувати проведений студентом фрагмент уроку української мови за такою схемою:

- 1. Тема уроку.*
- 2. Мета уроку: навчальна, розвивальна, виховна*
- 3. Використані засоби навчання.*
- 4. Тип уроку.*
- 5. Аналіз структури уроку (відповідність меті й типу).*
- 6. Час, витрачений на опитування, формування понять, умінь і навичок, закріплення, підведення підсумків, пояснення домашнього завдання.*

7. Організація визначення рівня знань учнів: методи опитування (усні, письмові, комп'ютерні тощо), види опитування (фронтальне, індивідуальне, комбіноване тощо), активність учнів під час опитування, залучення їх до роботи, підготовка учнів до сприйняття нового матеріалу.

8. Вивчення нового матеріалу: відповідність матеріалу уроку вимогам програми, активізація мислительної діяльності учнів, проблемні питання; самостійна робота учнів, робота з підручником, словниками, довідниками тощо; використання практичного досвіду учнів, реалізація між предметних зв'язків тощо.

9. Закріплення: способи закріплення (усно, письмово та ін.), різноманітність форм самостійної роботи (з класом, групова, індивідуальна), характер роботи (репродуктивна, творча тощо), залучення учнів до практичної діяльності, результати самостійних і творчих робіт, самоконтроль, взаємоконтроль, самооцінка робіт учнями.

10. Підведення підсумків уроку: підводив учитель, підводили учні, не підведено, виділення головного, що вивчалось протягом уроку, демонстрація рівня володіння новим матеріалом, виявлення типових помилок, визначення шляхів їх подолання.

11. Характеристика домашнього завдання: ступінь складності (спрощене, складне, нормальне тощо), дозування (велике, замале, нормальне). За характером (репродуктивне, творче тощо), диференціація (загальне для всіх, для сильних, слабких), інструктаж учнів щодо виконання домашнього завдання.

12. Диференційований підхід до учнів протягом уроку: робота із сильними (слабкими) учнями.

13. Результативність уроку:

- реалізація навчальної мети: глибина знань, усвідомленість, дієвість знань, міцність знань, засвоєних на попередніх уроках, розвиток пізнавального інтересу учнів, аналіз оцінок;

- *реалізація розвивальної мети: розвиток уваги – репродуктивної, творчої, розвиток критичності, глибини, гнучкості мислення, формування вміння аналізувати, синтезувати, конкретизувати, узагальнювати тощо;*

- *реалізація виховної мети: формування національної свідомості, моральний вплив, правове, естетичне, екологічне виховання, профорієнтація тощо.*

14. Загальні підсумки уроку: мотивація навчальної діяльності учнів на всіх етапах уроку, дотримання дидактичних і лінгводидактичних принципів, реалізація сучасних підходів до навчання української мови, інтерес учнів до уроку, морально-психологічна атмосфера на уроці тощо.

15. Загальні висновки і пропозиції.

Ефективними методами поточного контролю, використаних під час практичних і семінарських занять, виявилася підготовка рефератів, виголошення повідомлень і доповідей тощо.

Як свідчать результати проміжних зрізів і першого підсумкового зрізу, попри систематичну цілеспрямовану роботу викладачів з формування вмінь студентів конспектувати й реферувати науково-навчальні тексти, ще спостерігалася недостатня сформованість умінь сприймати й відтворювати інформацію, трансформувати висловлювання й адаптувати відповідно до визначеної мети. Зважаючи на це, ми запропонували викладачам поєднати навчальні й контрольні вправи, кожна з яких була зорієнтована на конкретний результат – формування вмінь працювати з фаховою літературою, виділяти необхідну інформацію, систематизувати її, ілюструвати прикладами. Так, на заняттях з „Риторики”, „Основ мовленнєвої комунікації”, „Мовленнєвого етикету ділового спілкування” (вибір курсу залежав від змісту навчального плану) викладачі пропонували студентам такі вправи:

1. Сформулюйте мовно-стильові особливості реферату, конспекту й анотації. Що спільного й відмінного між цими видами переробки тексту? Визначте мету реферату й анотації.

2. Прочитайте текст. Сформулюйте його тему й основну думку. Перекажіть текст, змінюючи його адресата – учителі-словесники, студенти нефілологічних факультетів, учні 11 класу, учні 7 класу. Здійсніть зіставний лінгводидактичний аналіз двох текстів.

Реферат (нім. referat, від лат. refero – доповідаю) – 1. Короткий виклад (перед аудиторією або в письмовій формі) наукової праці, учення, змісту книжки або кількох джерел тощо. 2. Доповідь на будь-яку тему, що складається з огляду літературних та інших джерел.

Реферат відповідає на запитання: „Яка інформація міститься в статті (книзі тощо), про що в ній повідомляється?”. До реферату висувуються такі основні вимоги, як:

- інформативність;
- виділення найважливіших положень першоджерела;
- об'єктивність, невикривлений виклад тексту.

Реферат, як і конспект, стисло викладає зміст джерела, однак відрізняється від конспекту тим, що це виклад зв'язний, послідовний, з логічним і граматичним зв'язком всіх частин, нерідко з вираженням власної думки автора реферату з викладених питань, що не притаманне конспекту. Реферат часто складається за кількома джерелами.

Виділяють два типи рефератів:

- репродуктивні – реферати, що тільки відтворюють зміст тексту-джерела;
- продуктивні – реферати, що обов'язково передбачають критичне осмислення матеріалу або творче ставлення до нього (За С. Михайловою).

3. Ознайомтеся зі змістом таких статей:

○ *Донченко Т. Структура уроку української мови (Проблема структури уроку вимагає переосмислення)/ Т. Донченко // Укр. мова і літ. в шк. – 2004.– №3.– С.6-11.*

○ Бакум З. Фонетико-стилістичні вправи як засіб підвищення мовної культури учнів / З. Бакум // Українська мова і література в школі. - 2007. - № 1. - С. 2-4.

○ Новосьолова В. Стилістичні можливості лексикології і фразеології на уроках української мови в 10 класі / В. Новосьолова // Українська мова і література в школі. - 2008. - № 7/8. - С. 17-23

○ Омельчук С. Вивчення складносурядного речення: граматико-стилістична робота (9 клас) / С. Омельчук // Дивослово.- 2002.- №1.- С.21-25.

○ Кучерук О. Дидактичні технології комунікативного розвитку школярів / О. Кучерук // Дивослово.- 2009.- №4.- С.8-12.

Законспекуйте їх і складіть анотації. Поміркуйте, для чого автори наукових статей подають після анотацій ключові слова і словосполучення. Чи можна, використовуючи лише їх, спрогнозувати зміст статті?

Виконання запропонованих навчальних вправ і завдань з позицій нашого дослідження і контрольних з погляду дисциплін, під час опанування яких вони були використані, сприяло цілеспрямованому формуванню вмінь визначати тему й основну думку тексту, ключові слова й словосполучення; членувати текст на смислові частини; з'ясовувати мовно-стильові особливості тексту; визначати спільне й відмінне різних видів переробки тексту; прогнозувати зміст висловлювання, з'ясовувати особливості наукового й науково-навчального тексту тощо. Логічним продовженням розпочатої на практичних заняттях роботи з реферування стала підготовка реферату з актуальної проблеми лінгводидактики під час педагогічної практики.

Одним із засобів контролю сформованості методичної компетентності студентів була підготовка повідомлень і виступів на заняттях з методики навчання української мови. Мета цих виступів – удосконалення навичок майбутніх учителів української мови незалежно від змісту навчитися висловлювати свої думки українською мовою, активно використовувати у власному мовленні лінгводидактичну термінологію, брати участь у дискусії за матеріалами повідомлення тощо. Так, під час занять з курсу „Методика

навчання української мови” студенти виступали з повідомленнями, які ілюстрували презентаціями.

Термін „презентація” означає процес подачі певної інформації за допомогою мультимедіа. Доповідач повинен уміти не лише підготувати текст доповіді, грамотно його оформити, але й розробити структуру майбутньої презентації, донести до слухачів її зміст, а це пов’язано зі сформованими вміннями виступати публічно. Експеримент засвідчив, що зазвичай замість вдалого виступу, доповненого презентацією, викладачеві доводиться переглядати презентацію, доповнену виступом. Студенти забувають, що завжди первинний текст доповіді, а гарна презентація лише відбиває його структуру, є його ілюстрацією, доповненням. Погоджуємося з думкою К. Лихачової, що презентація повинна йти синхронно з текстом: пояснюються ілюстрації і приклади, схеми і таблиці, доповнюються тези [153, с. 179].

Зважаючи на це, протягом другого етапу дослідного навчання були запропоновані студентам контрольні вправи, мета яких – з’ясувати знання майбутніми учителями української мови основних вимог до презентацій, визначити рівень умінь правильно й методично доцільно складати текст для презентації, виділяти ключові слова і словосполучення, враховувати технічні можливості тощо. Наведемо приклади вправ:

1. Прочитайте текст. Виберіть слова-сигнали, що дозволять звернути увагу на найважливішу інформацію в ньому. Сформулюйте на основі тексту запитання (Що...? Де...? Коли...?, Чому...? Для чого...? Завдяки чому...?). Зіставте вже відому Вам інформацію з поданою в навчальному тексті.

Навчальна презентація – це форма представлення навчального матеріалу за допомогою сучасних програмних засобів, логічно пов’язана послідовністю слайдів, що об’єднані однією тематикою та загальними принципами оформлення.

Презентації є елементом візуалізації інформації, яка здійснює вплив на зоровий канал сприйняття, дозволяє задіяти в роботі над інформацією обидві півкулі мозку, зв’язати окремі елементи інформації логікою та асоціаціями,

спрямовувати увагу та забезпечити акцентування на необхідних інформаційних блоках. Використання в презентаціях різних способів представлення інформації (текст, ілюстрація, анімація, таблиці, схеми тощо) підвищує повноту її сприйняття різними людьми.

За *структурою* комп'ютерні презентації поділяють на лінійні та розгалужені.

За *способом організації або відтворення* – слайдові та потокові презентації. Слайдова презентація розробляється й демонструється як послідовність слайдів. Слайд презентації – це окрема екранна сторінка, що може містити довільну текстову, графічну інформацію, відео- та звукові об'єкти, анімацію, гіперпокликання тощо. Дизайн слайдів передбачає врахування ергономічних вимог візуального сприйняття інформації. Поточкові презентації призначені для неперервного відтворення послідовності (поточку) об'єктів із заздалегідь визначеним часом показу кожного з них. Фактично це відеофільм, наприклад, рекламного або навчального призначення.

За *структурою* презентації поділяють на лінійні та розгалужені. Презентації лінійної структури створюються для послідовного викладання матеріалу з використанням мультимедійних засобів. Презентації розгалужені містять гіпертекстові покликання.


За *способом функціонування*: презентація зі сценарієм (традиційна презентація зі слайдами, доповнена засобами кольорової графіки й анімації з виведенням відеоматеріалу на великий екран або монітор); інтерактивна презентація (діалог користувача з комп'ютером, користувач приймає рішення, який матеріал для нього важливий, і здійснює вибір на екрані потрібного об'єкта за допомогою миші чи натисненням на клавіші) (За Л. Бутенко).

2. *Проаналізуйте вже підготовлені вами презентації за такими критеріями: лаконічність і максимальна інформативність тексту; достовірність представленої інформації; неперевантаженість слайду інформацією; точність формулювання, цитати, пояснювальних підписів до зображень тощо; виклад основної думки в першому рядку абзацу; дотримання*

вимог до мовного оформлення тексту слайду: дієслова мають бути в одній часовій формі; перевага надється простим неускладненим реченням, заголовки повинні привертати увагу аудиторії та узагальнювати основні положення слайду; поєднання в одному слайді різномісної інформації (текст, ілюстрація, схема тощо).

3. Удоскональте пропоновані слайди відповідно до сформульованих у попередній вправі вимог. Спрогнозуйте, під час практичних занять з яких тем можуть бути використані ці слайди як фрагменти презентації.

Слайд 1.



Розвиток педагогічної теорії і практики в другій третині ХХ ст. нерозривно пов'язаний з ім'ям **Сави Христофоровича Чавдарова**. Автор першої методики навчання мови в середній школі (1939 р.), С.Х.Чавдаров чи не перший з-поміж вітчизняних методистів дав найповніше визначення методики мови як галузі педагогічної науки, визначив основні типи уроків української мови, висвітлив взаємозв'язок методів, залежність їх ефективності від мети і змісту навчання, вікових особливостей, рівня знань і загального розвитку учнів. Вагомим є його внесок і в розробку змісту, форм, методів і принципів навчання, в методику опанування граматики, орфографії і розвитку мовлення учнів.

У його працях учитель знаходив багато слушних порад, зокрема: у навчанні орфографії спиратися на її принципи, використовувати наочність, систематично повторювати пройдене, розвивати усне і писемне мовлення. Серед методів учений виокремив словесні, наочні і практичні, з-поміж вправ – граматичний розбір, усвідомлене списування, диктанти, граматико-орфографічні вправи. С.Х.Чавдаров визнавав лише одну форму роботи з підручником – після вивчення нового матеріалу. Заслужують на увагу запропонована ним класифікація помилок, методи їх опрацювання, зразки роботи над виправленням. Наведені зразки планів уроків з методичними коментарями до них сприяли фаховому зростанню вчителя. Творчі знахідки вченого і напрацювання, виняткова цінність яких підтверджена життям, варті поцінування.

Слайд 2.

**Уроки перевірки та обліку якості
засвоєних знань**

1. Повідомлення мети перевірки і способів її проведення
2. Усна перевірка знань учнів (фронтально)
3. Визначення письмового завдання.
4. Самостійне виконання учнями контрольної роботи
5. Відповіді вчителя на запитання учнів
6. Підведення підсумків уроку.
7. Д/з

4. Складіть презентацію за таким текстом:

У розвитку освіти, формуванні передових педагогічних ідей у період слов'янського відродження немала заслуга українських братських шкіл і Київської колегії. Статуту братських шкіл і книги, за якими навчалися діти, допомагають нам визначити форми, методи і прийоми, що ними керувалися вчителі: слово вчителя, діалог, самостійна робота з підручником, взаємоперевірка вивченого, прийом порівняння, заучування напам'ять, словниково-граматичні й орфографічні вправи, публічні диспути як особлива форма перевірки знань, систематичне повторення вивченого, робота з розвитку усного і писемного мовлення, імпровізовані виступи з використанням цитат тощо.

У процесі дослідження встановлено, що на період формування національної ідеї і національної ментальності (XIX ст.) припадає поява перших теоретичних праць з методики навчання мови: підручників, посібників, методичних вказівок, статей. Проте всі підручники того часу відповідали навчальним вимогам лише частково, з методичного погляду були недосконалі і не могли розв'язати проблем школи загалом.

Період відродження національної системи освіти (початок XX ст.) багатий на творчі пошуки, впровадження ефективних форм і методів роботи, що не могло не позначитися на змісті підручників і посібників. Методи навчання застосовувалися такі самі, як і раніше: бесіда, розповідь учителя, робота з книжкою, письмові вправи. Широко застосовувався принцип наочності. Урок став панівною формою організації навчально-виховного процесу.

Школа 20-х рр. XX ст. була на шляху пошуків, невпинно експериментувала, змінюючи форми і системи навчання. Заслужують на увагу в сучасній школі передові педагогічні ідеї цього періоду, зокрема: належна увага до проведення лабораторно-практичних занять, екскурсій, до опрацювання екскурсійного матеріалу, використання наочних посібників; розвиток дослідницької роботи учнів на матеріалі мови; прагнення

забезпечити міжпредметні зв'язки, надати творчого характеру домашнім завданням; організація самостійної роботи учнів; здійснення принципу зв'язку теорії з практикою.

Лише з 30-х рр. належна увага приділяється розв'язанню проблеми стабільних підручників мови в системі освіти, що мало важливе значення для становлення і розвитку методики навчання. Однак у доборі навчального матеріалу панівним був класовий підхід, як, зрештою, в усі наступні роки.

Період активної деукраїнізації співзвучний із сучасністю прагненням до наукового викладу матеріалу, пошуками структури та змісту шкільної освіти, методів і прийомів навчання, підвищення ефективності уроку, активізацією навчальної діяльності учнів.

У 40–50-х рр. зміст шкільних підручників з мови вдосконалювався, формувалися нові методичні засади її вивчення, розроблялися нові форми й методи навчання. У центрі уваги науковців і вчителів було питання диференціації навчання, виховання в учнів пізнавальної активності й самостійності.

На 70-і рр. методика сформувалася і утвердилася як педагогічна наука. У наукових працях питання методики навчання мови розглядалися у двох напрямках – теоретичному і практичному. Методисти продовжували працювати над розв'язанням важливих проблем навчання мови, серед актуальних досліджень – ефективність уроку, його типи і структура, системність у навчанні, активізація розумової діяльності учнів, піднесення їхньої грамотності, розвиток усного і писемного мовлення, навичок самостійно здобувати знання тощо. Із методів у практиці роботи вчителів зарекомендували себе як позитивні бесіда, розповідь учителя, спостереження над мовою, робота з підручником, тренувальні вправи в системі, різні види граматичного розбору, програмоване навчання.

Зусилля вчених-методистів, лінгвістів і вчителів у 80-х рр. зосереджувалися на розв'язанні основних проблем теорії і практики уроку, його змісту, типології і технології, формах і методах поліпшення

орфографічної і пунктуаційної грамотності учнів, розвитку їхнього монологічного мовлення, збагаченні словникового запасу тощо. У комплексі проблем – забезпечення інтенсифікації уроку (За С. Яворською).

Результатом цієї роботи стали підготовлені майбутніми вчителями української мови презентації не лише з методики навчання української мови, але й такі, які вони використали під час моделювання фрагментів уроків української мови.

Одним із ефективних методів контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови був лінгводидактичний аналіз тексту. Актуальність його використання А. Нікітіна [191] пояснює тим, що в словесника мають бути вироблені вміння визначати роль мовних одиниць на позначення наявних ключових концептів як засобів і способів реалізації комунікативної інтенції в образній формі (для художнього мовлення), формування цілісного естетичного розуміння поетичного слова й виховання гуманістичного світосприйняття. Перед учителем стоїть завдання спроектувати (змоделювати) процес аналізу тексту, з'ясувавши мету, завдання, зміст, етапи, операції, результат, способи корекції, оцінювання діяльності учнів. Аналіз тексту передбачає виразне читання твору, визначення й усвідомлення учнями теми, головної думки, значення заголовка, засобів і способів організації та стилістичного навантаження мовних одиниць у висловлюванні, характеристики інтонації, пауз, комунікативної тональності, тощо.

Учитель-словесник прогнозує мету аналізу – визначення ролі ключових концептів для розуміння смислу образного висловлювання, що презентує певний жанр мовлення. Для реалізації мети визначаються завдання (наприклад, з'ясування лексичного значення, лексичний аналіз слів, робота зі словниками, добір синонімів, формування асоціативних ланцюжків певних понять, складання словосполучень, речень, спостереження над звуженням чи розширенням понять у різних контекстах, стилістичний експеримент тощо). Словесник визначає, що зміст тексту складають певні ключові концепти, що

аналізуються з метою якнайповнішого усвідомлення їх смислу й тієї картини світу, що постає в уяві учня під час сприйняття поетичного тексту [191, с. 151–153].

У лінгводидактиці [191] обґрунтовано схему застосування лінгводидактичного аналізу тексту – її ми й використовували в дослідному навчанні:

I. Професійне читання тексту, визначення його навчально-виховних характеристик: соціокультурна сфера, дидактичний потенціал мовних одиниць – у якому класі, під час вивчення якої теми може бути використаний, відповідність віковим особливостям учнів тощо.

II. Здійснення фахового лінгвістичного аналізу тексту з методичним коментарем. Проаналізувати текст у єдності структури й семантики, спрогнозувати сприйняття учнями текстової інформації. *Зокрема визначити в тексті таке:*

– загальна характеристика тексту:

1. Заголовок, його функція (якщо відсутній, дібрати).
2. Тема. Підтеми. Мікротеми.
3. Основна думка (ідея).

– класифікаційні характеристики тексту:

1. Тип мовлення.
2. Функціональний стиль.
3. Жанр.

– характеристика основних категорій тексту:

1. Комунікативності (модель комунікації, функції тексту).
2. Членованості (будова тексту, композиційні особливості; поділ тексту на складні синтаксичні цілі; виділення автосемантичних речень; співвідношення складних синтаксичних цілих і абзаців; способи зв'язку речень – ланцюжковий, паралельний, радіальний; актуальне членування речень).
3. Цілісності (функції мовних одиниць).

4. Зв'язності (когезія, когерентність, мовні засоби засоби зв'язку речень у тексті).

5. Інформативності (види інформації: змістово-фактуальна, змістово-концептуальна, змістово-підтекстова).

– особливості виразного читання тексту (партитура тексту з позначенням логічних наголосів, пауз, модуляцій голосу, інтонаційного забарвлення, приміток тощо).

III. Розроблення завдань для учнів за змістом тексту (завдання мовного, мовленнєвого характеру, творчі) з урахуванням мети – навчальної, виховної, розвивальної.

Наведемо приклади запропонованих студентам контрольних завдань, що передбачали лінгводидактичний аналіз тексту:

Виконайте лінгводидактичний аналіз тексту (визначте тему, тип і структурний компонент уроку, на якому можна запропонувати учням текст для вправи, а також мету її використання). Сформулюйте 5-6 завдань для учнів на основі тексту.

Текст 1. Підмет означає предмет мовлення – те, про що говориться в реченні, і тому є господарем речення. До його голосу прислухається другий головний член речення – присудок, його безпосередній підлеглий.

Підмет ніби подає сигнали присудкові, диктує, які граматичні ознаки він повинен мати, коли вживається в реченні. А присудок приймає ці сигнали й виконує команду, підкоряється підмету, прислухається до його вказівок (З книги „Яка це прекрасна наука – мовознавство!”).

Тема: Підмет і способи його вираження

Тип уроку: вивчення нового матеріалу

Структурний компонент: виклад нового матеріалу

Клас: 8 клас

Мета використання: формувати вміння учнів на основі тексту формулювати визначення підмета як головного члена речення, з'ясувати його роль в реченні і способи вираження.

Завдання:

1. Прочитайте текст. Визначте його стиль.
2. На основі тексту сформулюйте визначення поняття „підмет”, з’ясуйте його роль у реченні і способи вираження.
3. Підкресліть у тексті іменники, визначте їх синтаксичну роль.
4. Випишіть з тексту 2-3 словосполучення, виконайте їх розбір.
5. Напишіть продовження тексту.

Текст 2. Софія лежала в нього перед очима. В синяві перших днів весни. І в теплій тиxості літньої ночі. Сиві брови засніжених бань, а поряд – язичницька розкіш першої зелені. І все на світі має барву й відтіння пазелені: трави, листя на деревах, самі дерева, покрівлі собору, його стіни, навіть визолочені бані й шпилі. Зелене золото. А он рука реставратора випустила на волю з-під багатовікових нашарувань кілька клаптів первісної стіни. І відразу набрали рельєфності абсиди, могутня сила прозирнула в їхній рожевій випуклості, колись у кладці стіни стосовано вапно, яке від вологи змінювало колір, ставало зовсім рожевим, тому собор у перші роки по збудуванню змінював свою барву при всякій погоді, вганяючи в подив і в захват давніх киян і всіх гостей цього праслов’янського града. Художник саме й прагнув, як видно, вловити ту давно вже втрачену від дії часу рожевість, він надав своїм абсидам такої буйноші кольорів, яка, може, привиджувалася лише першому будівничому цього великого храму. Так через віки передається прагнення до вічної краси. Людина йде до краси, вона творить її, цим і відрізняється людина від усього суцього (Павло Загребельний).

Тема: Докладний переказ розповідного тексту з елементами опису пам’ятки архітекстури

Тип уроку: урок розвитку зв’язного мовлення

Структурний компонент: аналіз тексту-взірця

Клас: 8 клас

Мета використання: перевірити сформованість умінь восьмикласників з’ясовувати тип і стиль мовлення, засоби міжфразового зв’язку в тексті,

визначати спосіб (послідовний чи паралельний) зв'язку речень у другому абзаці, скласти план тексту тощо.

Завдання:

1. Назвіть засоби міжфразового зв'язку речень у тексті.
2. Випишіть з тексту спільнокореневі слова.
3. Пригадайте, які синоніми називають контекстуальними? Випишіть їх з тексту. Поясніть, з якою метою вони використані автором у тексті?
4. Знайдіть у тексті спільнокореневі слова і поясніть мету їх уживання.
5. З'ясуйте значення слів баня, реставратор, пазелень, абсид, шпиль.
6. Поясніть написання підкреслених слів.

Текст 3. Про зорі в різних місцевостях є найрізноматніші повір'я. Наприклад, зорі – це діти сонця, уособлювані в образі маленьких хлопчиків. Вони створені Богом для освітлення землі і влаштовані так, що вільно можуть переходити з одного місця на інше. Зорі нерозривно пов'язані з людиною. Так, в деяких районах вважають їх запаленими свічами, і кажуть, що тільки-но хтось народжується, Бог відразу ж запалює на небі його свічу у вигляді нової зорі. Звідси – вислови: така моя планида або скільки душ живе на землі, стільки й свічок (зірок) горить на небі. Якщо людина веде добродійне життя, то її свіча-зоря горить на небі ясним, чистим світлом. А коли вона веде негоже життя, то її свіча-зоря горить тьмяним, слабким світлом (З книги “Міфи України”).

Тема: Прикметник як самостійна частина мови

Тип уроку: вивчення нового матеріалу

Структурний компонент: виконання вправ

Клас: 6 клас

Мета використання: формувати вміння учнів знаходити в тексті прикметники, обґрунтовувати свій вибір, визначати морфологічні ознаки й синтаксичну роль

Завдання:

1. Прочитайте текст. Яке слово або словосполучення з тексту можна використати як заголовок?
2. Знайдіть у тексті прикметники. Вмотивуйте свій вибір.
3. Визначте морфологічні ознаки виписаних прикметників (рід, число, відмінок).
4. Поясніть значення виділених слів.
5. Які повір'я пов'язані з іншими природними явищами?

Використання лінгводидактичного аналізу тексту задля контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови дасть змогу перевірити як студенти опанували методику аналізу тексту на уроках української мови, уміння добирати тексти, наділені високим пізнавальним, виховним потенціалом, розвивальними можливостями, передбачати й планувати типові ситуації використання аналізу тексту.

Одним з ефективних засобів контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови було написання есе на теми, пов'язані з майбутньою фаховою діяльністю. Його навчальна ефективність визначена кількома чинниками: по-перше, сам процес написання максимально мобілізує інтелектуальні можливості учня/студента, бо не тільки змушує його активно осмислювати проблему (тему, питання), яка потребує письмового вираження, а й шукати оптимальні форми вираження, що само по собі є важливим чинником розумового розвитку. По-друге, есе, якщо воно присвячене розгляду якоїсь проблеми, є найкращим способом екзаменаційного (іспитового) випробування, бо „немов на долоні” демонструє знання, ерудицію, здатність до самостійного мислення, уміння висловити свої думки. Мета есе полягає в розвитку таких навичок, як самостійне творче мислення та письмовий виклад власних думок, сприяє формуванню критичного мислення. Підготовка есе дозволяє майбутнім фахівцям навчитися чітко та грамотно формулювати думки, структурувати інформацію, використовувати основні поняття певної предметної галузі, виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки, ілюструвати досвід відповідними прикладами, аргументувати свої

висновки. Метою есе є діагностика продуктивного, творчого складника пізнавальної діяльності студента, що припускає аналіз інформації, його інтерпретацію, побудову міркувань, порівняння фактів, підходів і альтернатив, формулювання висновків, особисту оцінку тощо, стимулювання студентського самостійного теоретичного пошуку або узагальнення практичного досвіду вирішення проблем, розгляду ситуацій, явищ тощо [270, с. 82–83].

Темами для есе стали висловлення відомих філософів, педагогів, митців, письменників, наприклад: *„Нічого того, що важливо знати, навчити не можна, – усе, що може зробити вчитель, це вказати шляхи”* (Ричард Олдінгтон); *„Тим, хто хоче вчитися, часто шкодить авторитет тих, хто вчить”* (Цицерон); *Не існує методів навчання без учителя* (М. Пістрак); *Учень – це не посудина, яку потрібно наповнити, а смолоскип, який треба запалити”* (К.Ушинський); *„Навчання без міркування – даремне, міркування без навчання – небезпечне”* (Конфуцій).

Викладачі оцінювали написані студентами есе за такими критеріями: відповідність змісту темі есе, самостійність виконання роботи, чітка та логічно вибудована композиція тексту есе, наявність у тексті авторської позиції і її аргументованість, використання фахової термінології, уміле використання прийомів порівняння й узагальнення для аналізу взаємозв'язку понять і явищ, наявність висновків, дотримання жанру, стилю й типу мовлення, відповідність нормам сучасної української літературної мови.

Якість і глибина засвоєння кожного змістового модуля перевірялася шляхом виконання студентами комплексної модульної контрольної роботи. Вона складалася із контрольних вправ: конструктивно-проектувальних, аналітичних і творчих.

Така форма контролю засвоєння студентами знань із професійно-орієнтованих дисциплін значно ефективніша за традиційні контрольні роботи: вона була комплексною й складалася із завдань різних типів (тести, побудова розгорнутої відповіді методичної тематики, завдання творчого характеру). Модульна контрольна робота дозволяла охопити весь обсяг теоретичного

змісту навчального модуля й перевірити якість формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови, виявити рівень сформованості того комплексу вмінь і навичок, що повинні бути сформовані в студентів на основному етапі дослідного навчання, а саме: визначати мету й завдання навчання; забезпечувати відбір змісту навчання; формувати в школярів мотиви навчально-пізнавальної діяльності; організовувати навчальний процес; забезпечувати контроль за навчанням; аналізувати результати навчання.

Під час другого етапу експерименту студенти відповідно до навчальних планів проходили педагогічну практику з української мови. Завдання педагогічної практики поступово ускладнюються: на III курсі важливо ознайомити студентів з усією системою викладання мови й літератури в школі та методикою організації й проведення уроків різних типів; виробити у студентів навички проведення позакласної роботи, зокрема з фахових дисциплін, IV – не лише удосконалити професійні вміння й навички, Але й перевірити рівень фахової компетентності [65]. Основними формами контролю педагогічної практики були звітна підсумкова конференція і здача підсумкової документації – предметно-методичного портфоліо.

Для виступу на підсумковій конференції з кожної групи майбутніх учителів української мови (як правило, це студенти, що проходили педпрактику в одній школі) обирали одного студента. У виступі аналізували позитивні й негативні аспекти практики, цікаві знахідки досвіду педагогів, звертали увагу на забезпечення уроків роздавальним, ілюстративним матеріалом, на впровадження інноваційних методів і прийомів проведення уроків, виховних заходів учителями, студентами-практикантами. Особливу увагу звертали на труднощі, які відчували студенти під час підготовки проведення уроків з певних дисциплін [223, с. 347]. Це допомагало методистам, керівникам практики скоригувати зміст педпрактики, винести проблемні питання на спеціальне опрацювання під час аудиторних занять.

Оптимальною формою контролю сформованості методичної компетентності студента-практиканта в експериментальному навчанні виявилось предметно-методичне портфоліо, оскільки дозволило проконтролювати готовність до професійної діяльності комплексно.

Ретроспективний аналіз наукової літератури [71; 77; 107; 216 та ін.] дав змогу визначити структуру предметно-методичного портфоліо студента – майбутнього вчителя української мови включала такі розділи, спрямовані на контроль сформованості професійної компетентності загалом і методичної зокрема:

1. Науково-методичне забезпечення: статті з науково-методичних журналів; наукові статті з наукових збірників; додаткові матеріали з методичних посібників, навчальної та наукової літератури; словникові статті. Компоненти цього розділу відбиралися відповідно до етапу навчання української мови, на якому проводили уроки, і відображали матеріал, реально використаний студентом у навчальному процесі з української мови під час педпрактики. Робота над створенням науково-методичного забезпечення педагогічної діяльності студента спрямована на формування передусім дослідницьких умінь і навичок студентів.

2. Творча робота: плани уроків різних типів з української мови, підтвердження проведеної позакласної роботи: сценарій заходу, опис стіннівки, звіт про роботу гуртка тощо. Обов'язковим є використання та представлення в цьому розділі інформаційно-комунікаційних технологій. Другий розділ предметно-методичного портфоліо відображає рівень сформованості вмінь планувати, проектувати навчально-виховний процес з української мови. Це виражається у визначенні вчителем конкретних способів, шляхів, прийомів, форм роботи на уроках української мови, а також у створенні різних систем вправ, що включають окремі комплекси. Успішне планування класної та позакласної діяльності учнів з оволодіння українською мовою визначає досягнення результатів на кожному етапі навчання. У розділі „Творча робота” студент демонструє також вміння, спрямовані на здійснення

безпосередньої взаємодії вчителя та учнів під час класної і позакласної діяльності та дозволяє формувати в учнів здатність бути повноцінними учасниками спілкування. Цей компонент портфоліо передбачав перевірку сформованості організаторських умінь студентів: організувати учнів і цілеспрямовано управляти їх діяльністю з оволодіння українською мовою як засобом спілкування протягом усього курсу навчання в школі; організувати свою діяльність і діяльність учнів на уроках, а також під час позакласних заходів; раціонально поєднувати різні форми роботи учнів; ефективно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчанні української мови.

3. Діагностування успішності роботи практиканта: моніторинг якості виконання усних і письмових робіт з української мови учнями (тести, контрольні роботи, проекти, творчі роботи тощо). Третій розділ портфоліо вимагає наявності спеціальних умінь: здійснювати оцінку успішності комунікативних дій учнів на уроці й поза ним, оцінити практичне значення своїх дій з навчання української мови, здійснювати облік, контроль і коригування навчальної та комунікативної діяльності учнів на кожному етапі засвоєння української мови як засобу спілкування .

4. Відгуки: звіт студента про педпрактику за формою, відгуки вчителів про студента, відгуки учнів, відгуки батьків. Матеріали цього розділу спрямовані на розвиток у студентів механізмів осмислення власних педагогічних і методичних дій з формування в учнів комунікативної компетентності на уроках української мови та під час позаурочної діяльності. Рефлексія, під якою розуміють „звернення назад, відображення” дозволяє майбутньому вчителю української мови свідомо контролювати й регулювати свою діяльність і діяльність учнів з оволодіння українською мовою як засобом спілкування. Звіт студента та відгуки відбивають динаміку особистісного професійного зростання та розвитку майбутнього вчителя української мови, допомагають відслідковувати результативність педагогічної діяльності. Крім цього, матеріали містять позитивну оцінку роботи студента під час

педпрактики, що сприяє формуванню мотивації, позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Основними критеріями створення портфоліо вчителя української мови є:

1. Послідовність.
2. Достовірність.
3. Об'єктивність.
4. Актуальність.
5. Логічність і лаконічність всіх матеріалів.
6. Акуратність і естетичність.
7. Технологічність.
8. Творчість.

Розглянемо більш детально деякі складники предметно-методичного портфоліо з педагогічної практики. Формуванню вмінь студентів об'єктивно здійснювати аналіз проведеного уроку, бачити методологічні помилки під час організації навчальної діяльності учнів, запобігати їх у майбутньому, знаходити шляхи подолання і виправлення недоліків у системі лінгводидактичних методів і прийомів, диференціації чи індивідуалізації навчання, що ґрунтується на діяльнісно-проблемному підході, у вираженні змісту та цілей уроку за допомогою проблемно-пізнавальних, проблемно-ситуаційних завдань, сприятиме використанню студентом самоаналізу уроку української мови [130]. Під час самоаналізу проведеного уроку студенти акцентують увагу на таких обов'язкових компонентах фахової зрілості: оцінка виконання вчителем основних функцій навчання, розвитку, виховання учнів; виявлення змін, що відбулися в роботі вчителя й учнів протягом періоду, що аналізується в порівнянні з попереднім станом; пошуки резервів підвищення ефективності роботи вчителя [112, с. 13–17].

На основі аналізу наукових досліджень з окресленої проблеми й спостережень за організацією педагогічної практики ми рекомендували студентам перед педагогічною практикою для проведення самоаналізу уроку використати такі запитання:

1. *Які основні завдання уроку, як вони враховані під час реалізації його цілей?*
2. *Чи ефективно використовували час уроку? Чи була раціональною його структура для розв'язання основних завдань, досягнення мети?*
3. *Який тип уроку застосовано, як він пов'язаний з попереднім, який матеріал цього заняття необхідно використати надалі (опорні поняття, базові знання, формовані вміння й навички)?*
4. *Яке поєднання методів навчання обрано для вивчення нового матеріалу? Чому?*
5. *Характеристика навчальних можливостей класного колективу за результатами педагогічного аналізу. Які особливості учнів бути враховані під час планування уроку?*
6. *Як організовано проблемні і проблемно-пошукові ситуації з метою поглибленого засвоєння матеріалу, створення відповідного настрою учнів?*
7. *Чи дотримані правила педагогічного такту, етики?*
8. *Як здійснювали диференційоване навчання на уроці?*
9. *Наскільки ефективно організовано самостійно роботу учнів?*
10. *Які елементи, етапи, форми і методи навчання були найбільш продуктивними? Що із прогнозованого і запланованого не вдалося? Чому?*
11. *Як працювати над усуненням зазначених недоліків? Яка допомога потрібна ?*

Відповідаючи на ці запитання, студенти знатимуть, які корективи необхідно внести у власні знання, які вміння й навички потребують подальшого вдосконалення. Це сприятиме фаховому зростанню студентів – майбутніх учителів української мови, значною мірою поліпшуватиме їхню педагогічну майстерність.

Під час проходження педагогічної практики студенти освоюють практичну педагогічну діяльність з елементами науково-дослідної діяльності, наслідком якої стала підготовка реферату з актуальних проблем лінгводидактики. Це дає змогу майбутнім учителям української мови

оволодіти методами дослідження, виробити здатність спостерігати, узагальнювати, робити висновки, вивчати певну проблему [18, с. 136]. Крім того, виконання студентами завдань експериментального характеру, проведення психолого-педагогічних спостережень дозволить ним втілити свої наукові досягнення, застосувати творчі здібності не лише в навчальній діяльності, а й у виховній роботі (підготовка й проведення виховних заходів, класних годин тощо) [240, с. 346].

Проблему для науково-практичної роботи – реферату – студенти обирали самостійно. Наведемо перелік тем, що були обрані студентами для поглибленого опрацювання під час педагогічної практики:

1. *Пізнавальне навантаження уроку мови.*
2. *Збагачення словникового запасу учнів етикетними формулами.*
3. *Збагачення словникового запасу учнів власне українською лексикою.*
4. *Збагачення словникового запасу учнів термінологічною лексикою (у класах із профільною спеціалізацією).*
5. *Регіональний компонент на уроках української мови.*
6. *Оволодіння школярами основними мовними засобами виразного мовлення.*
7. *Формування в учнів поняття про багатство мовлення.*
8. *Значення практичної риторики у формуванні мовленнєвих умінь і навичок учнів.*

Залучення студентів до проблемної діяльності під час практики сприяло формуванню їхньої методичної компетентності: студенти ознайомилися з відповідною літературою, опрацьовували обрану методичну проблему, під час практики намагалися реалізувати її практично, увівши до уроків відповідні вправи, завдання, інформаційні відомості. Це привчало майбутніх учителів творчо працювати над плануванням і проведенням уроку, не користуючись готовими конспектами, що пропонуються різноманітними виданнями та мережею Інтернет.

Підготовка реферату з проблеми сприяла вдосконаленню вмінь систематизувати матеріал, структурувати його, узагальнювати досвід учителів-словесників, здійснювати самоаналіз уроків тощо.

Використання різних форм контролю педагогічної практики сприятиме перевірці сформованості вмінь студентів спостерігати й аналізувати урок, самостійно готуватися до проведення уроків (планування системи уроків, складання конспектів, добір навчального матеріалу тощо), самостійно вести позакласну роботу з української мови, поглиблено вивчити обрану методичну проблему.

Під час другого етапу експерименту особливу увагу викладачі приділяли організації самоконтролю сформованості методичної компетентності майбутніх філологів. У працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, Н. Голуб, В. Дороз, О. Копусь та ін. виділено різноманітні методи і прийоми самоконтролю, зокрема усний і письмовий самоконтроль, самоконтроль за допомогою програмованих посібників, тестовий самоконтроль тощо. Ми доповнили цей перелік такими методами і прийомами: розв'язання методичних кросвордів, моделювання фрагментів уроків української мови з їх подальшим самоаналізом, створення власного портфоліо, метод проектів – укладання збірників вправ, текстів для аудіювання й читання, перекладу тощо. Під час другого етапу експерименту були використані всі з названих прийомів самоконтролю. Найбільше зацікавлення в студентів викликало завдання, що передбачало укладання збірників переказів, диктантів і вправ з української мови. Студенти були об'єднані в групи або пари, кожна з яких мусила укласти збірник диктантів для обраного класу, створити його відеопрезентацію і під час захисту наголосити на його перевагах. Послідовність роботи над укладанням збірника була визначена викладачем і запропонована студентам:

6. *Проаналізувати збірники диктантів з української мови й чинну програму.*
7. *Продумати структуру збірника, обрати види диктантів.*
8. *Визначитися із напрямками соціокультурної тематики текстів і їх*

відповідністю чинній програмі з української мови.

9. Дібрати тексти для диктантів – обсяг має відповідати вимогам чинної програми – і систематизувати їх.

10. Вичитати укладений збірник, внести остаточні правки.

11. Підготувати відеопрезентацію збірника диктантів і виступ, що її супроводжуватиме.

Ефективність тих чи тих методів і прийомів самоконтролю визначали відповідністю таким вимогам: максимальна індивідуалізація і системність проведення; оптимальне поєднання форм і методів; наявність зрозумілих і доступних критеріїв оцінювання, професійна підготовка викладача, його вміння правильно організувати не лише самостійну діяльність студентів, але і її контроль і самоконтроль.

Під час поглиблювально-рефлексивного етапу дослідного навчання у студентів п'ятого курсу формування методичної компетентності відбувалося в процесі опанування спецкурсів і спецсемінарів з методики навчання української мови, що передбачають поглиблене опрацювання актуальної методичної теми, запропонованої викладачем. Завдання цього етапу полягали в перевірці здатності й готовності майбутніх учителів української мови вирішувати стратегічні й тактичні завдання шляхом рефлексії своєї діяльності з реалізації плану уроку, аналізу, усвідомлення й оцінки його ефективності для формування мовної особистості учня. Крім того, перевіряли сформованість здатності до самооцінки способів упровадження інноваційних технологій навчання, здатність аналізувати методичний досвід вчителя-словесника і його роль у формуванні власного.

Наприклад, мета спецкурсу й спецсемінару „Урок української мови: від планування до проведення” – підготувати студентів до правильного усвідомлення виховних і навчальних завдань кожного уроку, ознайомити з вимогами до нього, дати знання про типи уроків залежно від закономірностей вивчення предмета, їх орієнтовну структуру, концентруючи особливу увагу на таких уроках, як урок-презентація, дидактична гра, урок розвитку

зв'язного мовлення тощо, розглянути проблему технології уроку, зокрема уроки-блоки, текстова основа уроків тощо. Відповідно до мети були й дібрані методи, прийоми і засоби контролю. Наприклад, студентам пропонували такі контрольні вправи і завдання: *розробити конспекти інтегрованого й бінарного уроків з однієї теми, скласти порівняльну таблицю „Інтегрований і бінарний уроки: спільне й відмінне в технології проведення, проаналізувати погляди науковців на лінгводидактичні поняття „інтегрований урок” і „бінарний урок”*.

Під час опанування спецкурсу і спецсемінару „Формування соціокультурної компетентності учнів” викладачі зосередили увагу на тому, щоб допомогти майбутнім учителям української мови реалізувати соціокультурну змістову лінію програми з метою формування соціокультурної компетенції учнів; ознайомити студентів з науковими розробками в цій галузі. З мети випливають завдання: ознайомитися з науковими підходами до виокремлення змісту, структури, шляхів формування соціокультурної компетенції учня. Найбільш ефективними для контролю виявилися такі методи і прийоми:

1. Підготувати доповідь на одну з пропонованих тем:

1. Текст як засіб репрезентації соціокультурних відомостей.
2. Реалізація регіонального компонента на уроках української мови.
3. Особливості використання творів фольклорних жанрів на уроках української мови.
4. Використання національно-культурного тексту на уроках української мови в 5-7 класах.
5. Особливості засвоєння учнями 8-9 класів правил мовленнєвого етикету на уроках української мови.
6. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів.

2. Дібрати текстовий дидактичний матеріал з проблематики соціокультурної змістової лінії чинної програми з української мови для шкіл з російською мовою навчання.

3. Розробити конспект уроку розвитку мовлення, спираючись на орієнтовний зміст навчального матеріалу соціокультурної змістової лінії чинних програм.

4. Підготувати статтю в науково-методичний часопис з теми „Фольклорні жанри як ефективний засіб навчання української мови”.

Підсумковою формою контролю зі спецкурсів і спецсеминарів була комплексна контрольна модульна робота, що складалася з тестових і творчих завдань. Отже, останній – третій – етап дослідного навчання дав змогу перевірити мобільність знань (постійне відновлення знань для успішного рішення завдань у потрібний момент за певних умов) студентів, гнучкість методу (адаптування того або іншого методу до різних педагогічних ситуацій), критичність мислення (нестандартне, творче мислення) та відповідальність за власні дії в ході всебічного розвитку особистостей учнів.

Отже, формувальний етап експерименту дав змогу забезпечити інтелектуальний розвиток майбутніх учителів української мови, формування пізнавальних здібностей і дослідницьких умінь студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін; формування навичок практичної діяльності в гуманітарній сфері; розвиток методичного мислення та здатність і готовність до реалізації педагогічного процесу відповідно до сучасних соціальних вимог.

3.3. Результати експериментального навчання

З метою перевірки ефективності розробленої методичної системи організації контролю сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови в процесі дослідного навчання на всіх його етапах проводили поточні, а в кінці кожного етапу експерименту – підсумкові зрізи.

Поточний контроль проводили у формі термінологічних диктантів, тестових завдань, опитування, що забезпечило перевірку динаміки якості формування методичних умінь і навичок майбутніх учителів української мови,

виявлення того, які корективи необхідно внести в процесі експериментального навчання.

Мета проміжного і підсумкового контролю наприкінці кожного етапу – з'ясування впливу пропонованої методики на рівень сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови. Вони проводилися у формі комплексних письмових контрольних робіт.

Контрольні зрізи проводили за завданнями, аналогічними до пропонованих на констатувальному етапі. Тому рівні сформованості методичної компетентності студентів-філологів визначали за тими ж критеріями, що й під час констатувального експерименту. У контрольних та експериментальних групах вони були однаковими. Виконання кожного завдання контрольного зрізу оцінювали за чотирибальною шкалою (від 5 до 2 балів).

Зрізові роботи проводили в експериментальних і контрольних групах однієї паралелі з метою порівняння їх результатів. У контрольних групах вони передбачали виявлення рівня сформованості методичної компетентності за умови використання традиційних форм, методів і прийомів контролю, в експериментальних групах – з'ясування, як вплинула дослідна методика на процес формування методичної компетентності студентів.

Оскільки формувальний етап експерименту мав три етапи, то й аналіз його результатів подаємо поетапно. Контрольний зріз за результатами навчання на мотиваційно-рецептивному етапі проводився у формі контрольної роботи, що передбачала визначення рівня засвоєння студентами базових загальнодидактичних понять.

Проаналізуємо детальніше результати її виконання. У першому запитанні майбутнім учителям української мови пропонували зіставний аналіз понять „форма навчання” і „метод навчання”, „метод навчання” і „прийом навчання”, навести приклади психолого-педагогічних термінів і розтлумачити їх значення, пояснити, у чому полягає відмінність між вишівською і шкільною термінологією розділу „Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія”, написати есе з теми „Навчитися контролювати свої знання – це навчитися прогнозувати

власну навчальну діяльність□. Кількісний та якісний аналіз відповідей студентів дав підстави стверджувати, що середній показник рівня сформованості методичної компетентності в експериментальних групах дещо зріс.

Кількісний аналіз результатів відповідей на завдання контрольного зрізу на першому етапі в контрольних та експериментальних групах представлений таблицею.

Таблиця 3.2.

Кількісний аналіз результатів відповідей студентів – майбутніх учителів української мови на запитання контрольного зрізу (I етап)

<i>Рівні</i>																
	Високий				Достатній				Середній				Елементарний			
	АК*		ВК**		АК		ВК		АК		ВК		АК		ВК	
	осіб		%		осіб		%		осіб		%		осіб		%	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	23	31	11,4	15,8	27	30	13,1	15,2	41	77	20,4	38,9	111	60	55,1	30,1
2	25	36	12,5	18	39	50	19,4	25	57	73	28,1	36,6	81	41	40	20,4
3	21	33	10,3	16,4	27	34	13,3	17,3	47	67	23,5	33,5	107	65	52,9	32,8
4	19	31	9,2	15,8	25	32	12,5	16,1	44	69	21,6	34,6	115	67	56,7	33,5
			10,9	16,5			14,6	18,4			23,4	34			51,1	31,1

* Абсолютна кількість ** Відносна кількість

Результати контрольного зрізу продемонстрували, що загальний рівень знань студентів експериментальних груп (ЕГ) із фахових дисциплін дещо зріс порівняно зі студентами контрольних груп (КГ). Кількість студентів, відповіді яких досягли високого рівня, в ЕГ була вищою на 5,6% порівняно з КГ). Наприкінці мотиваційно-рецептивного етапу студенти ЕГ були краще підготовленими до вивчення методики навчання української мови, зокрема обізнані з фаховою термінологією, однак загальний рівень базової фахової підготовки ще залишався середнім.

Наприкінці другого, основного, етапу ми провели комплексну контрольну роботу, що містила чотири завдання.

Студентам пропонували назвати ключові терміни до окремої теми курсу методики мови й розкрити їх значення, розробити завдання для самостійної різнорівневої контрольної роботи для учнів, скласти порівняльну таблицю „Форми і методи контролю” й розробити конспект уроку написання контрольного твору.

Кількісний аналіз результатів виконання студентами IV курсу завдань контрольної роботи проілюстровано таблицею 3.3.

Таблиця 3.3.

Результати контрольного зрізу основного етапу навчання

<i>Рівні</i>																
	Високий				Достатній				Середній				Елементарний			
	АК*		ВК**		АК		ВК		АК		ВК		АК		ВК	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	39	52	19,2	25,9	37	56	18,4	28,2	63	64	31,1	32,4	63	27	31,3	13,5
2	29	41	14,3	20,4	32	52	15,7	26,1	60	68	29,6	34,2	82	38	40,4	19,3
3	19	38	9,2	19,3	21	56	10,5	28	50	60	24,8	30	112	45	55,5	22,7
4	31	49	15,3	24,8	33	58	16,1	29	58	58	28,7	29	81	34	39,9	17,2
			14,5	22,6			15,2	27,8			28,6	31,4			41,7	18,2

* Абсолютна кількість ** Відносна кількість

Результати якісного аналізу зрізових робіт переконують, що студенти ЕГ значно більше збагатили свій фаховий словник лінгводидактичними термінами, про що свідчить збільшення в них відсотка відповідей високого й достатнього рівнів: на високому рівні в ЕГ перебувало 25,9 %, на достатньому – 28,2 % студентів, а в КГ – відповідно 19,2 % та 18,4 %. Зокрема студенти ЕГ краще навчилися визначати обсяг лінгводидактичних термінів з окремих методичних тем та укласти з ними тематичний словник-мінімум. Аналіз відповідей на друге завдання переконує, що розроблення завдань для

самостійної різнорівневої контрольної роботи для учнів викликало найбільше ускладнень у студентів КГ і ЕГ. Однак у дослідних групах відповіді були кращими.

Виконуючи третє завдання, студенти ЕГ продемонстрували вміння аналізувати й зіставляти, визначати спільні й відмінні ознаки методів і форм контролю (кількість відповідей достатнього й середнього рівнів в ЕГ була на 17,5% та 5,2% меншою, ніж у КГ). У контрольних групах студенти були менше обізнані з новими формами й методами контролю, оскільки в побудованих ними таблицях були схарактеризовані традиційні форми й методи контролю.

Аналіз розроблених студентами експериментальних груп конспектів уроків свідчить про ґрунтовне знання класифікаційних ознак типів уроків української мови, зокрема контролю знань, умінь і навичок, традиційних і новаційних методів, прийомів та засобів контролю тощо. Зокрема, в ЕГ відсоток конспектів уроку на високому рівні становив 24,8 %, а в КГ – був нижчим на 15,3 %; 29 % студентів ЕГ перебували на достатньому рівні, що було на 16,1 % більше, ніж у КГ.

Загальний аналіз її результатів переконав, що кількість студентів із високим і достатнім рівнем сформованості методичної компетентності загалом і оволодіння різними видами, формами й методами контролю в ЕГ була вищою на 7,5 % та 9,1 % відповідно. Майже всі студенти ЕГ успішно опанували курс методики навчання української мови, розгорнуто відповідали на проблемні запитання з лінгводидактики, розробляли конспекти контрольних уроків, однак у їхніх відповідях ще траплялися помилки й недоліки.

Після третього – поглиблювально-рефлексивного – етапу студенти прогнозували використання певних форм і методів контролю залежно від теми й цілей уроку, складали словникові статті, розробляли тестові завдання для учнів, демонстрували обізнаність із методикою застосування різних форм і методів контролю (складання методичних рекомендацій для вчителів-словесників). Результати контрольного зрізу подаємо в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Результати контрольного зрізу III етапу

<i>Рівні</i>																
	Високий				Достатній				Середній				Елементарний			
	АК*		ВК**		АК		ВК		АК		ВК		АК		ВК	
	осіб		%		осіб		%		осіб		%		осіб		%	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	38	58	18,9	29	43	69	21,1	34,7	59	51	29,3	25,4	62	22	30,7	10,9
2	25	60	12,4	30,2	29	67	14,6	33,8	60	29	29,9	14,8	87	42	43,1	21,2
3	54	70	26,6	35,2	54	88	26,6	37,4	80	51	39,7	25,7	14	3	7,1	1,7
4	23	57	11,3	28,5	34	67	16,9	33,9	58	41	28,5	20,4	87	34	43,3	17,2
			17,3	30,1			19,8	36,7			31,9	21,6			31	11,6

* Абсолютна кількість ** Відносна кількість

Результати контрольного зрізу на III етапі засвідчили, що у студентів експериментальних груп рівень сформованості методичної компетентності вищий і вони краще володіють методикою організації контролю. Ці студенти були більш компетентні в галузі освітніх інновацій.

За даними аналізу відповідей на перше завдання, студенти експериментальних груп краще навчилися прогнозувати використання певних форм і методів контролю залежно від теми й цілей уроку. Так, на достатньому рівні із завданням впоралися лише 21,1% КГ, а в ЕГ 29% перебували на високому рівні, відповіді 34,7% ЕГ були правильними, але не повними.

Друге завдання перевіряло вміння укладати словникові статті на позначення методів і засобів контролю, що в КГ були сформовані недостатньо. В ЕГ вони виявилися більш розвиненими, оскільки 64 % впоралися із завданням на високому й достатньому рівнях, а в КГ відсоток таких студентів становив 27 %.

Кількість відповідей на четверте завдання (складання методичних рекомендацій для вчителів-словесників з організації контролю) в ЕГ і КГ

суттєво не різнилася. Це дає підстави стверджувати, що студенти ЕГ виявилися більш упевненими в галузі фахової комунікації. Однак серед них ще залишилися студенти з низьким рівнем володіння фаховими вміннями й навичками (17,2 %). Це зумовлено тим, як показав експеримент, що зазначена група не мала стійких навичок застосування здобутих знань і самоконтролю.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови до експериментального навчання і після кожного з етапів подаємо в рис. 3.1.

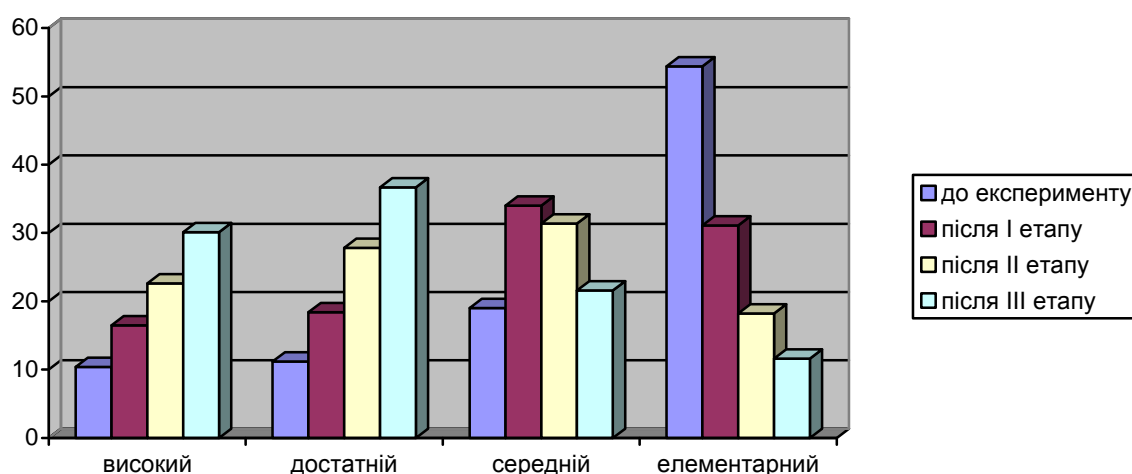


Рис. 3.1. Рівні сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови (експериментальні групи)

Як видно з рисунка, високого рівня досягли 30,1 % студентів; достатнього – 36,7 % , що свідчить про досить високий рівень методичних знань, умінь і навичок студентів на кінець дослідного навчання. Дані рисунка дозволяють стверджувати, що кількість студентів ЕГ, які виявили високий і достатній рівні знань, умінь і навичок, помітно зросла щодо рівня, виявленого студентами КГ. Вона становила 66,8% і порівняно з констатувальним етапом збільшилася на 45,2 %, а з II етапом навчання – на 16,4 %.

Результати письмової контрольної роботи на третьому етапі свідчать, що кількість студентів ЕГ, які виявили високий і достатній рівні сформованості методичної компетентності, помітно зросла щодо рівня, виявленого

студентами КГ, і відповідно становила 30,1% (високий рівень) і 36,7 (достатній рівень).

Дані контрольного зрізу засвідчили, що рівень сформованості методичної компетентності студентів ЕГ значно підвищився, тоді як у студентів КГ майже не змінився.

Середній показник рівнів сформованості методичної компетентності студентів експериментальних груп на початок і завершення експерименту показано на рис. 3.2.

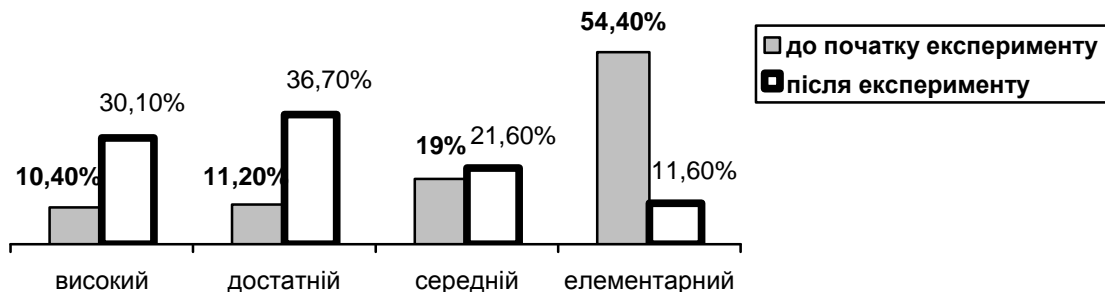


Рис. 3.2. Середній показник рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови на початок і завершення експерименту

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність запропонованої методики організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови, оскільки середній коефіцієнт рівня сформованості методичної компетентності студентів ЕГ порівняно з передекспериментальним зрізом збільшився на 19,7%, проте в студентів КГ позитивні зміни були незначними.

Отже, результати формувального експерименту засвідчили ефективність запропонованої методики організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови, яку доцільно впроваджувати в практику вищих навчальних закладів.

Висновки до 3 розділу

Перебіг і результати експериментально-дослідного навчання переконують, що організація контролю сформованості методичної компетентності майбутніх філологів має бути поетапною.

Ефективна реалізація процесу контролю сформованості методичної компетентності майбутніх філологів вимагала використання методично доцільних форм, методів і засобів, адекватних змістові навчання. З-поміж форм навчання продуктивними були колоквиуми, дидактичні ігри, самоконтроль, індивідуальні консультації тощо.

Протягом експерименту домінували такі методи, прийоми і засоби контролю: усне опитування; моделювання фрагментів уроків; тести; термінологічний диктант; лінгводидактичний аналіз тексту; методичне портфоліо; створення презентацій; написання рефератів; спостереження за навчальною діяльністю студентів та ін.

Ефективними виявилися контрольні вправи, спрямовані на перевірку вмінь студентів сприймати, усвідомлювати й запам'ятовувати найважливіші відомості з фахових дисциплін, застосовувати методичні вміння й навички в нових умовах, класифікувати й систематизувати методичні явища, виділяти методичні проблеми, аналізувати й вирішувати їх; засвоювати досвід у галузі методики; володіння активними методами і формами навчально-виховної діяльності; ставити й грамотно формулювати цілі навчання, адаптувати навчальні матеріали відповідно до рівня підготовки учнів і практичних завдань навчання; розробляти дидактичний матеріал, систему вправ і завдань, добирати й систематизувати тексти для аналізу, аудіювання й читання та ін.

Кожен тип вправ мав свої особливості й забезпечував формування методичної компетентності студентів. Зокрема, система вправ складалася з таких типів: когнітивно-репродуктивні, конструктивно-проектувальні, аналітичні, творчі й комунікативні – і мала комплексний характер, забезпечувала реалізацію всіх напрямів та етапів контролю: починаючи від

сприймання, усвідомлення навчального матеріалу й завершуючи застосуванням сформованих умінь і навичок у модельованій професійній діяльності.

Використані під час дослідного навчання форми й методи контролю дозволили визначити в майбутніх учителів української мови рівні сформованості методичної компетентності.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність запропонованої методики організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови, оскільки середній коефіцієнт рівня сформованості методичної компетентності студентів ЕГ порівняно з передекспериментальним зрізом збільшився на 19,7%, тоді як у студентів КГ позитивні зміни були незначними.

Одержані результати експерименту засвідчили ефективність запропонованої методики організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови, яку доцільно впроваджувати в практику вищих навчальних закладів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі висвітлено теоретичне узагальнення й нові підходи до розв'язання проблеми організації контролю сформованості методичної компетентності вчителів української мови, що виявилось в обґрунтуванні й експериментальній перевірці системи, яка сприяє підвищенню ефективності досліджуваного процесу.

1. На підставі аналізу наукової літератури з порушеної проблеми, порівняння різних підходів до тлумачення понять „компетентність” визначено ключове поняття дослідження „методична компетентність майбутнього учителя української мови” як складне інтегративне утворення, що становить поєднання результату методичної підготовки, тобто синтез знань (психолого-педагогічних, загальнонавчальних, предметних), умінь (загальнопедагогічних, спеціальних і комунікативних) і навичок педагогічної діяльності, необхідних для ефективного реалізації процесу навчання української мови, методичного досвіду, отриманого в процесі професійної діяльності, та особистісних рис педагога. Аналіз і синтез спеціальної літератури дав змогу визначити важливе для нашого дослідження поняття „контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови”, що тлумачимо як навчально-пізнавальну дію, що є обов'язковим складником освітнього процесу й полягає у визначенні дієвості та ефективності організації процесу формування методичної компетентності, з'ясуванні рівня засвоєння програмового матеріалу з фахових дисциплін, володінні методичними вміннями й навичками.

2. У процесі дослідження визначено психологічні й психолінгвістичні засади контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови. Доведено, що в організації контролю необхідно враховувати низку чинників, зокрема вікові особливості, психічні й психологічні властивості студентів, своєрідність реалізації контрольної діяльності тощо. Через здійснення теоретичного аналізу з'ясовано

лінгводидактичні засади організації контролю сформованості методичної компетентності в сукупності загальнодидактичних, лінгводидактичних і специфічних принципів. Найбільш значущими визначено принципи структурування і генералізації знань, відкритості та прозорості, гармонізації, оптимізації навчального контролю, повноти, комплексності, опосередкованого оцінювання, індивідуалізації.

3. Розроблено критерії сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови: операційно-аналітичний, функційно-прогностичний, професійний. Виділено показники та дієві вияви складників методичної компетентності, що дало змогу визначити рівень їх розвитку в студентів – майбутніх учителів української мови (високий, достатній, середній, елементарний).

4. Розроблена методика контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови полягала в її поетапному, систематичному використанні задля поліпшення методичної підготовки студентів. Поетапне проведення формувального етапу експерименту (мотиваційно-рецептивний, кумуляційно-методичний, поглиблювально-рефлексивний) дозволило спрямувати методику на формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови. Реалізація експериментальної методики значною мірою забезпечувалася системою контрольних вправ, що складалася з таких типів: когнітивно-репродуктивні, конструктивно-проектувальні, аналітичні, творчі й комунікативні – і мала комплексний характер та забезпечувала реалізацію всіх напрямів, етапів контролю: починаючи від сприймання, усвідомлення навчального матеріалу і завершуючи застосуванням сформованих умінь і навичок у модельованій професійній діяльності.

5. Контрольний зріз, проведений за результатами впровадження експерименту, підтвердив ефективність розробленої методики контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови.

Здійснене дослідження не претендує на вичерпність у висвітленні всіх аспектів проблеми, а лише відбиває основні положення цієї роботи. Перспективи подальшого дослідження визначаємо в розробленні положень щодо організації контролю сформованості методичної компетентності та діагностичної діяльності майбутніх учителів української мови. Потребує подальшого вивчення й питання розроблення засобів діагностики якості навчання майбутніх учителів української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесов В. С. Определение исходных понятий теории педагогических измерений / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2005. – № 2. – С. 17–20.
2. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. для студ., асп. / Алексюк А. М. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
4. Алексюк А. М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий та ін.]. – К. : ІСДО, 1999. – 336 с.
5. Алексюк А. М. Контроль і оцінка знань студентів / А. М. Алексюк // Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. – К. : Либідь, 1998. – С. 476–496.
6. Ананьев Б. Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний / Б. Г. Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7. – С. 25–30.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания психологии / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»).
8. Артемова Л. В. Педагогічний контроль у системі вищої освіти [Електронний ресурс] / Л. В. Артемова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/ujrn/Soc_Gum%20/vkmu/2012_3/Artemova.pdf. – С. 1–13.
9. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : (Методические основы) / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
10. Бабанський Ю. К. Проблеми підвищення ефективності педагогічних досліджень : монографія / Ю. К. Бабанський. – М. : Педагогіка, 1982. – 192 с.
11. Бадер В. І. Електронна лінгводидактика: стан і перспективи / В. І. Бадер // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 2. – С. 34 – 43.

12.Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии : Учеб.-метод, пособие для преподават. и аспирантов вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 304 с.

13.Баєв Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б. Ф. Баєв. – К. : Рад. шк., 1966. – 192 с.

14.Байдацька Н.М. Спільні риси і відмінності педагогічного моніторингу, діагностики, дослідження, контролю і оцінювання [Електронний ресурс] / Н.М. Байдацька. – Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzvdpu/pp/2007_19/text%201/spilni%20rusu.pdf

15.Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії / Бакум З. П. – Кривий Ріг : Видав. дім, 2008. – 337 с.

16.Бакум З. П. Проблеми підсумкового контролю в навчанні української мови: профільний рівень / З. П. Бакум // Якість вищої мовної освіти. Шляхи вдосконалення організації і проведення педагогічної практики майбутніх учителів-філологів : тези доповідей Міжнародної наук.-практ. Конф. / за ред. С. Роман. – Горлівка : Вид-во ГДПУ, 2008. – С. 41–44.

17.Бакум З.П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Бакум Зінаїда Павлівна. – К. ; Кривий Ріг, 2009. – 447 с.

18.Барабаш І. Формування професійної компетентності студентів-філологів у процесі проходження педагогічної практики (теоретичний аспект) / І. Барабаш // Проблеми підготовки сучасного вчителя – № 9 (Ч. 1). – 2014. – С. 135–139.

19.Баюл Т.П. Форми і методи контролю знань студентів в умовах сучасних навчальних технологій / Т. П. Баюл, Л. Т. Степаненкова // Новітні технології навчання. – К., 2003. – Спецвипуск. – С. 222 – 231.

20.Бенклиев С.Н. Как проводить коллоквиум / С.Н. Бенклиев // Вестник высшей школы. – 1980. – № 8. – С. 70 – 71.

21.Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

22.Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія / Г.В.Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.

23.Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Бібік Н. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с.

24.Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посіб. / О. М. Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.

25.Біляковська О.О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності / О. О. Біляковська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – С. 229 – 234.

26.Большой психологический словарь / ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 666 с. – (Психологическая энциклопедия).

27.Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

28.Бондаренко Г. Методичні передумови використання текстів для контролю рівня засвоєння української фахової термінології російськомовними студентами-економістами Сходу України [Електронний ресурс] / Г. Бондаренко. – Режим доступу : <http://wwwcenter.univer.kharkov.ua/vestnik/full/39.pdf>

29.Бондаренко Г. Метод проектів як засіб удосконалення методичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури / Г. Бондаренко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 24(2). – С. 102 – 109.

30.Бондаренко М. І. Класифікація завдань для самостійної роботи студентів з навчальним матеріалом / Микола Іванович Бондаренко // Вісник

Глухівського держ. педагогіч. ун-ту. – Глухів : ГДПУ, 2006. – Вип. 7. – С. 246–250. – (Серія «Педагогічні науки»).

31.Бондарчук О. Компетентність і компетенція : основні підходи до визначення понять / О.Бондарчук // Післядипломна освіта в Україні : міжгалуз. наук.-освітній журнал. – 2012. – № 2(21). – грудень. – С. 19 – 23.

32.Бородіна Н.С. Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних факультетів : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бородіна Наталя Сергіївна. – Херсон, 2007. – 316 с.

33.Бочарнікова В. М. Стимулююча функція контролю знань, умінь і навичок студентів вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Віра Миколаївна Бочарнікова. – К., 1999. – 20 с.

34.Бочарнікова В. М. Створення умов підвищення результативності навчально-пізнавальної діяльності студентів університету / В. М. Бочарнікова // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки. – 2009. – Вип. 165. – С. 137 – 141.

35.Бочарнікова В.М. Стимулююча функція контролю знань, умінь і навичок студентів вищої школи : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бочарнікова Віра Миколаївна. – Черкаси, 1999. – 208 с.

36.Буйницкая О. П. Ректорский контроль как форма оценки качества обучения [Электронный ресурс] / О.П. Буйницкая. – Режим доступа : http://elibrary.kubg.edu.ua/3661/1/O_Buinytska_Rekt_kontr_sibak_2014.pdf

37.Бурда М. І. Методичні основи диференційованого формування геометричних умінь учнів основної школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Бурда Михайло Іванович. – К., 1994. – 347 с.

38.Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. и др. : Питер Ком, 1999. – 528 с.

39.Буханевич Н. В. Об'єкти, функції і види контролю навчальних досягнень учні [Електронний ресурс] / Н. В. Буханевич. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/5618/2/Стаття.pdf>

40.Варій М.Й. Загальна психологія: Підручн. для студ. психолог. і педагог. спец. / М.Й. Варій. [2-ге видан., виправ. і доп.] – К.: Центр учбової літ. – 2007. – 968 с.

41.Васюк О. Організація контролю навчання студентів : [завдання, функції, види, форми, методи контролю] / О.Васюк, Н.Майданюк // Вісник Книжкової палати. – 2009. – № 5. – С. 27 – 29.

42.Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів / Н. Побірченко (ред.). – К. : Наук. світ, 2003. – 138 с.

43.Вилюнас В. Психология развития мотивации : современные и классические исследования. Научные данные и жизненные примеры / В. Вилюнас. – СПб. : Речь, 2006. – 458 с.

44.Винославська О. В. Психологія: Навч. посіб. для студ. вузів / Ред. О. В. Винославська. – К.: ІНКОС, 2005. – 352 с.

45.Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

46.Вітейко І.С. Основи психології : підручник / І.С. Вітенко. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 255 с.

47.Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

48.Волкова Н. П. Гра як активний метод підготовки майбутніх вчителів до педагогічної комунікації / Н. П. Волкова // Творча особистість учителя: проблеми теорії та практики : зб. наук. пр. – Вип. 9. – К. : НПУ, 2003. – С. 132 – 141.

49.Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 3-тє вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.

50.Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

51.Галустян О. В. Реализация личностно-ориентированного подхода в условиях контроля учебных достижений студентов / О.В. Галустян // Научные

ведомости БелГУ. Серия : Гуманитарные науки. – 2011. – №18 (113). – С. 242 – 247.

52. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : Издво Моск. унта, 1974. – 102 с.

53. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по гуманит. спец. / П. Я. Гальперин ; ред., предисл. и коммент. А. И. Подольский. – М. : Книжный дом „Университет” ; Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 332 с.

54. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука : избранные психологические труды / П. Я. Гальперин ; ред. А. И. Подольский ; РАО, Московский психолого-социальный ин-т. – М. ; Воронеж : МПСИ : Издательство НПО "МОДЭК", 2003. – 479 с.

55. Голобородько Є. П. Аспекти підготовки сучасного вчителя // Зб. наук. пр. Педагогічні науки. Вип. 19. – Херсон, 2000. – С. 14 – 17.

56. Голокоз Н. В. Використання тестових технологій на уроках української мови для підвищення якості навчальних досягнень учнів / Н. В. Голокоз // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 2. – С. 38 – 41.

57. Голуб Н. Б. Категорійний апарат сучасної української лінгводидактики: проблеми і перспективи / Н. Б. Голуб // Укр. мова і літ. в шк. – 2013. – №3. – С. 2 – 8.

58. Голуб Н. Метод проектів у навчанні української мови / Н. Голуб // Укр. мова і літ. в шк. – 2013. – № 8. – С. 15 – 19.

59. Голуб Н. Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 Голуб Ніна Борисівна. – Київ, 2009. – 505 с.

60. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.

61. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

62.Гончаренко С. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 2 – 6.

63.Горелов И.Н. Основы психолінгвістики : учеб. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 1998. – 256 с.

64.Горошкіна О. М. Шляхи формування креативності майбутніх учителів української мови [Електронний ресурс] / О. М. Горошкіна. // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_17.

65.Горошкіна О. М. Педагогічна практика студентів (Українська мова) Методичні рекомендації / О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, Л. О. Попова. – Луганськ, 2003. – 32 с.

66.Горошкіна О.М. Етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови / О. Горошкіна // Лінгводидактика : теорія, методика, досвід : зб. наук. пр. / Держ. вищ. навч. закл. „Донбас. держ. пед. ун-т” ; [редкол. : В. І. Бадер (голов. ред.) та ін.]. – Слов’янськ : ДДПУ. – Вип. 3. – 2013. – С. 3–13.

67.Горошкіна О. М. Практикум з методики викладання філологічних дисциплін у вищому навчальному закладі : навч. посіб. для магістрантів філол. спец. вищ. навч. закл. / О. М. Горошкіна, Н. В. Мордовцева, В. Ю. Пустовіт. – Луганськ : Глобус, 2010. – 136 с.

68.Грибан Г.В. Методика викладання української мови в середній школі. Зошит-посіб. для лаб. робіт студ.-філол. вищих пед. навч. закл. / Г. В. Грибан. – К. : Кондор, 2003. – 120 с.

69.Грибан Г.В. Практикум з методики навчання української мови : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Г. В. Грибан, О. А. Кучерук. – 2. вид., змін. і доп. – Житомир : ЖДУ, 2004. – 170 с.

70.Грицюк І.М. Соціальні орієнтації в структурі особистості фахівця соціономічної сфери / І.М. Грицюк // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ За ред. С.Д. Максименка. – Ч. 6. – К., 2011. – С. 81 – 87.

71.Грона Н.В. Тематичне портфоліо в курсі викладання методики української мови / Н. В. Грона // Пед. дискурс : зб. наук. пр. – 2012. – Вип. 11. – С. 49 – 52.

72.Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності : практ. посіб. / Норман Гронлунд. – К. : Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2005. – 312 с.

73.Груба Т. Інтеграція змісту навчання в системі формування мовної особистості / Т. Груба // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 40. – С. 185 – 188.

74.Груба Т. Компетентнісний підхід – нова парадигма результатів навчання у вищих навчальних закладах України / Т. Груба // Нова педагогічна думка. Наук.-метод.журнал. Спец.випуск. Тези II Всеукр. відеоконференції „Модернізація освіти для сталого розвитку”. – 2011. – грудень. – С. 75 – 76.

75.Груба Т. Контроль у компетентнісній парадигмі сучасної лінгводидактики / Таміла Груба // Укр. мова і літ. в шк. України. – 2015. – № 9. – С. 27 – 29.

76.Груба Т.Л. Підготовка майбутніх учителів-словесників до формування мовної особистості учнів профільної школи / Т. Л. Груба // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. наук. пр. / Міжнар. екон.-гуманіт. ун-т ім. С. Я. Дем'янчука ; [редкол. : А. С. Дем'янчук (голова) та ін.]. – Вип. 1 (13). – 2015. – Рівне : МЕНУ. – С. 30 –36.

77.Гусак Л. Портфоліо: демонстрація ідеальної моделі викладача чи набутий досвід? / Л. Гусак // Проф.-техн. освіта. – 2014. – № 4. – С. 32 – 35.

78.Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

79.Дейкина А.Д. Методическая компетентность как ценностная составляющая профессиональной деятельности учителя / А.Д. Дейкина // Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни) : материалы

Международной научно-практической конференции (19-20 марта 2009 г.). – М. : МПГУ, Ярославль : РЕМДЕР, 2009. – С. 3 – 7.

80. Державна національна програма „Освіта (XXI століття)”. – К.: Райдуга, 1994. – 62с.

81. Державна програма „Вчитель” // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – №10. – С. 4 – 32.

82. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – 23 листопада 2011 р. – № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF).

83. Джулай Л. І. Контроль знань студентів: психолого-педагогічні проблеми та їх вирішення дидактичними засобами / Л. І. Джулай // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2009. – № 3. – С. 138 – 144.

84. Дибкова Л. Сучасні методи проведення контрольних заходів у ВНЗ / Л. Дибкова // Молодь і ринок. – 2011. – № 1. – С. 49 – 54.

85. Дика Н. М. Мовленнєва підготовка студентів-філологів у структурі системи вищої педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Н.М. Дика. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/2142/1/N_Dyka_SSUO_GL.pdf

86. Діагностика успішності вчителя : зб. метод. матеріалів для директорів і заступників директорів навч. закл., керівників шкіл / Упоряд. Т.В. Морозова. – Х. : Ранок, 2007. – 160 с.

87. Довгополова Я.В. Впровадження тестової методики в процес навчання у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Я.В. Довгополова. – Режим доступу : http://archive.nbu.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Rgf/2011_972/11dyvvnz.pdf

88. Долгіх Г.О. Принципи контролю та оцінювання знань студентів / Г. О. Долгіх // Модернізація вищої освіти України в контексті євроінтеграції : Зб. тез доповідей учасників наук.-метод. конф. ун-ту : присвячується 85-річчю з дня заснування ун-ту. – Донецьк, 2005. – С. 431 –432.

89.Донченко Т. Програма з методики української мови для вищих педагогічних навчальних закладів / Донченко Т., Мельничайко В. // Укр. мова і літ. в шк. – 2002. – №5. – С. 64 – 67; №6. – С. 53 – 55.

90.Дорожкин Е. М. Специфика контроля компетентностных результатов профессионального обучения [Электронный ресурс] / Дорожкин Е. М., Колясникова Л. В., Щербина Е. Ю. // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – №4. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-kontrolya-kompetentnostnyh-rezultatov-professionalnogo-obucheniya>

91.Дороз В. Ф. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах: [навч. посіб.] / Вікторія Федорівна Дороз. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 386 с.

92.Дороз В.Ф. Методика викладання української мови у вищій школі : Навч. пос./ В.Ф. Дороз. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 176 с

93.Дроздова І.П. Роль розумових процесів у розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів / І.П. Дроздова // Наук. записки. Серія: педагогіка. – 2013. – № 2. – С. 162 – 169.

94.Дружененко Р. Перспективи актуалізації комунікативно-прагматичної основи навчання української мови / Р. Дружененко // Українська мова і література в школах України. – 2014. – № 1. – С. 15 – 18.

95.Дубасенюк О.А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога / Олександра Антонівна Дубасенюк, Олександр Васильович Вознюк. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 114 с.

96.Дуброва О. П. Features of the monitoring of the knowledge of the first year student in inorganic chemistry in a credit-module system / О.П. Дуброва //Theory and methods of e-learning. – 2014. – Т. 2. – №. 1. – С. 40–45.

97.Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Тесей, 2003. – 352 с.

98.Есаулов А. О. Контроль навчальних досягнень студентів (теоретико-методичний аспект) : Моногр. / А. О. Есаулов. – К., 2005. – 148 с.

99. Есаулов А.О. Методичні аспекти та основні функції контролю навчальних досягнень студентів / А.О. Есаулов // Наук. вісн. Національного аграрного університету. – К., 2004. – Вип. 79. – С. 347 – 353.

100. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-ра пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

101. Загороднова В. Ф. Курсова робота з методики навчання української мови як засіб формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови та літератури / В. Ф. Загороднова // Наука і освіта. – 2013. – № 5. – С. 51–54.

102. Закон України „Про вищу освіту”. – 17.01.2002 р. – № 2984-III. – Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: офіц. вид. – К., 2004. – С. 168–221.

103. Закон України „Про інноваційну діяльність” [Електронний ресурс]. – 4 липня 2002 р. – № 40-IV. – Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002, № 36, ст. 266. – Режим доступу: [www. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15).

104. Закон України „Про професійний розвиток працівників” [Електронний ресурс]. – 12 січня 2012 р. – № 4312-VI. – Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2012, № 39, ст. 462. – Режим доступу: [www. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17).

105. Занюк С. Психологія мотивації: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 303 с.

106. Зварич І. Реалізація системи контролю і оцінювання знань студентів / Зварич І. // Рідна школа. – 2000. – №12. – С.27 – 28.

107. Зеленко Н. В. Портфолио будущего педагога / Н. В. Зеленко, А. Г. Могилевская // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 1. – С. 61 – 63.

108. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – Режим доступа: [www. URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm](http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm).

109. Зимняя И.А. Педагогическая психология : уч. для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2008. – 384 с.

110. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика [Пер. с нем.] / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 525 с.

111. Ільїна Т. О. Педагогіка: курс лекцій : [навч. посіб. для студ. пед. інститутів] / Ільїна Т. О. – М. : Просвіта, 1984. – 496 с.

112. Інноваційні технології навчання методики української мови у вищих навчальних закладах та середніх освітніх закладах : [навч.-метод. посібник для студентів вищих навчальних закладів філологічних спеціальностей] / [Потапенко О.І., Кожуховська Л.П., Довбня Л.Е. та ін.]; за заг. ред. О.І. Потапенка. – К. : Міленіум, 2006. – 142 с.

113. Інтеграція освітніх систем України і Європи : Навч.-метод. посіб. / В.К. Медведєв, Ю.В. Стасєв, С.В. Залкін, О.С. Челпанов, К.І. Хударковський, А.І. Комишан / За ред. В.К. Медведєва. – Харків, 2005. – 124 с.

114. Калашник Н. Г. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання : [навч.-метод. посібник з питань формування естетичних смаків студентської молоді в навчально-виховному процесі] / Н.Г. Калашник, В.Л. Вертегел. – Запоріжжя : ЗНУ, 2005. – 326 с.

115. Каленський А.А. Системний підхід до проведення контрольних заходів у навчальному процесі [Електронний ресурс] / Каленський А.А., Клімішин С.М. // Науковий вісник НУБіП України. – Режим доступу: <http://elibrary.nubip.edu.ua/12435/>

116. Капрара Д. В. Психология личности: [Пер. с англ.] / Д. В. Капрара, Д. Сервон. – СПб. : Питер, 2003. – 638 с.

117. Караман О. В. Формування методичної компетентності студентів-філологів / О. В. Караман // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 1–2. – С. 88 – 92.

118. Караман С. О. Зміст і технологія навчання української мови в гімназії : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Караман Станіслав Олександрович. – К., 2000. – 425 с.

119. Караман С. Реалізація стратегії співдіяльності у професійній мовленнєвій підготовці вчителя-словесника / С. Караман // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (28–29 березня). – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 338 – 346.

120. Карапузова Н. З історії екзамену як форми підсумкового контролю у вищій школі / Н. Карапузова // Зб. наук. пр. Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка / Голов. ред. В.О. Пащенко. – Полтава, 2000. – Вип. 6. – С. 74 – 82.

121. Касярум О. П. Проблеми діагностування й контролю результатів навчання студентів / О. П. Касярум, Н. В. Касярум // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки. – 2010. – Вип. 181, ч. 3. – С. 145 – 148.

122. Клайн Пол. Справочное руководство по конструированию тестов. Пер. Е. П. Савченко / Пол Клайн. – М. : „ПАН Лтд.“, 1994. – 283 с.

123. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. вузов / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.

124. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Евгений Александрович Климов. – Казань : КГУ, 1969. – 278 с.

125. Климова К. Я. Засоби медіа-дидактики у площині навчання і самонавчання української мови майбутніх учителів / К. Я. Климова // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 2. – С. 77–82.

126. Климova К.Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : Монографія / К.Я. Климova. – Житомир : ПП „Рута”, 2010. – 560 с.

127. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія / В. О. Коваль. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – 455 с.

128. Коваль В. Компетентнісно спрямоване навчання як одна з педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури / В. Коваль // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9(1). – С. 154 – 161.

129. Ковальчук О. Діагностування результатів навчання як один з напрямів педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу [Електронний ресурс] / Оріся Ковальчук // Вісник Львів. ун-ту. Сер. пед. – 2005. – Вип. 19. – Ч. 2. – С. 83–91.

130. Кожуховська Л.П. Самоаналіз уроку в системі педагогічної практики студента-філолога / Л.П. Кожуховська // Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка. – Суми : РВВ СОШПО, 2009. – С. 252–260.

131. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование : [науч.-теор. пособие] / В.А. Коккота. – М. : Высш. школа, 1989. – 352 с.

132. Колгатін О.Г. Педагогічна діагностика і педагогічний контроль [Електронний ресурс] / О.Г. Колгатін, Л.С. Колгатіна. – Режим доступу : ccjournals.eu/ojs/index.php/fund/article/.../198 – С. 121–127.

133. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. –112 с

134. Кондратьєва О.М. Методична система контролю і коригування знань та умінь студентів технічних спеціальностей у процесі навчання вищої

математики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.М. Кондратьєва. – К., 2007. – 20 с.

135. Конышева А.В. Проблема самоконтроля и самокоррекции при организации самостоятельной работы студентов / А.В. Конышева // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Пед. науки. – 2004. – № 8. – С. 61 – 68.

136. Копусь О.А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: [монографія] / О.А. Копусь. – Одеса, 2012. – 429 с.

137. Король В. С. Психологічні особливості вдосконалення підсумкового та поточного контролю знань студентів / В. С. Король // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 5. – С. 155 – 159.

138. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

139. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – [2-е вид., виправлене і доп.]. – Л. : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.

140. Краевский В. В. Основы обучения: Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.

141. Кузнецова І. А. Принцип гуманізації контролю знань / І.А. Кузнецова // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 38. – С. 391–394.

142. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя (Тексты лекций) / Нина Васильевна Кузьмина, Николай Васильевич Кухарев. – Гомель: Гомельский гос. ун-т, 1976. – 57 с.

143. Кузьмінський А. І. Методичні компетентності в системі фахової підготовки майбутнього вчителя математики [Електронний ресурс] / А.І. Кузьмінський. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N149/N149p003-007.pdf

144. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: ісертація : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Кучерук Оксана Анатоліївна. –К., 2012. – 360 с.

145. Кучерук О. А. Основні напрями розвитку електронної лінгводидактики / О. А. Кучерук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Том 41. – №3. – С. 83 – 91.

146. Кучерук О. Розвиток креативності у структурі методичної компетентності майбутнього вчителя української мови [Електронний ресурс] / Кучерук О., Грибан Г. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2008_03/kutcheruk.pdf

147. Кучерук О. Самостійна робота студентів з методики української мови: Метод. посіб. / О. Кучерук. – Житомир: Поліграфічний центр ЖДПУ, 2001. – 30 с.

148. Кучерук О.А. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі: Словник-довідник / О.А. Кучерук. – Житомир : Вид-во „Рута”, 2010. – 186 с.

149. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы. Вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 42–48.

150. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев // Психология мотивации и эмоций : учеб. пособие для студ., обучающихся по направлению и спец. психологии / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М. : ЧеРо ; М. : НОУ Московский психолого-социальный институт, 2002. – 751 с. – (Серия : хрестоматия по психологии).

151. Лернер И. Я. Показатели системы учебно-познавательных заданий / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогических исследованиях. – Вып. 2. – М. : Педагогика, 1990. – С. 3–74.

152. Лисак Г.О. Сучасні методи контролю професійної підготовленості студентів з гуманітарних дисциплін / Лисак Г.О. // Педагогічний дискурс. – Вип. 12. – 2012. – 198 – 201.

153. Лихачова К.М. Лінгводидактичні засади формування правильності українського мовлення студентів економічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лихачова Катерина Михайлівна. – Луганськ, 2014. – 245 с.

154. Лукіна Т.О. Педагогічна діагностика, завдання, методи, інструменти : навч.-метод. матеріали / Тетяна Олександрівна Лукіна. – К., 2008. – 50 с.

155. Лында А.С. Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий / А.С. Лында. – М. : Знание, 1973. – 138 с.

156. Любашенко О. Методи актуалізації мотиваційного ресурсу студентів у лінгводидактиці : (на засадах когнітивного підходу) / О. Любашенко // Нові технології навчання : Наук.-метод. зб. – К., 2005. – Вип. 40. – С. 146 – 155.

157. Любимов Б. И. Интеграционные связи в процессе развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя / Б.И. Любимов // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. – Самара : Изд-во Сам ГПИ, 1993. – С. 65 – 72.

158. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навч. посіб. / Максименко С. Д., Соловієнко В. О. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.

159. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. „Педагогика и психология“ / Вячеслав Георгиевич Максимов. – М. : Академия, 2002. – 272с.

160. Малихін А. Тестовий контроль і підвищення якості освіти у вищій педагогічній школі / А. Малихін // Рідна шк. – 2006. – № 6. – С. 9 – 11.

161. Малихін О. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видав. дім, 2009. – 306 с.

162. Мамчур Л. Витоки компетентнісного підходу до навчання мови в дослідженнях вітчизняних учених / Л. Мамчур // Укр. мова і літ. в шк. – 2011. – № 2. – С. 8 – 12.

163. Манько В. Методичні засади контролю навчальних досягнень майбутніх кваліфікованих робітників / В. Манько // Наук. вісн. Ін-ту проф.-техн. освіти НАПН України. Професійна педагогіка. – №2. – 2011. – С.62 – 69.

164. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

165. Маркова А.К. Формирование мотивации учения : Книга для учителя / Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

166. Мартиненко С. А. Професійна компетентність, як складова професіоналізму особистості: психолого-педагогічний аспект / С. А. Мартиненко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 40(2). – С. 128 – 132.

167. Мартиненко С. Актуалізація проблеми формування діагностичних умінь учителя в навчально-виховному середовищі / С. Мартиненко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2007. – № 22. – С. 49 – 55.

168. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; пер.с англ. А. М. Татлыбаева. – С.Пб. : Евразия, 1999. – 478 с.

169. Матвієнко Ю.А. Самоконтроль як складова розвитку особистості студента [Електронний ресурс] / Ю.А. Матвієнко. – Режим доступу : http://novyn.kpi.ua/2007-3-1/05_Matvienko.pdf

170. Методика вивчення української мови в школі / [О. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук та ін.]. – К. : Рад. школа, 1987. – 246 с.

171. Методика викладання української мови : навч. посібник / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, В. Я. Мельничайко та ін. ; за ред. С. І. Дорошенка. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Вища школа, 1992. – 398 с.

172. Методика викладання української мови в середній школі / [за ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського]. – К. : Рад. школа, 1962. – 372 с.;

173. Методика викладання української мови в середній школі : навч. посіб. / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик ; за ред. І. С. Олійника. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Вища школа, 1989. – 439 с.

174. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. ; за заг. ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.

175. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. для студ. вузів / С. Ю. Ніколаєва [та ін] ; ред. К. І. Онищенко. – К. : Ленвіт, 1999. – 319 с.

176. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підручник для студентів-філологів / за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2000. – 264 с.

177. Методика навчання української мови в середній загальноосвітній школі : програма для студ. спец. 7.010103 „Українська мова і література” факульт. укр. філології пед. ун-тів та ін-тів / уклад. : О.М. Горошкіна, С.О. Караман, М.І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2010. – 32 с

178. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. ; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.

179. Методика навчання української мови: поточний та модульний контроль. Тести. Контрольні роботи : навч.-метод. посіб. / [Пентиліук М. І. та ін.]. – К. : Ленвіт, 2012. – 231 с.

180. Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів : аналітичний звіт за результатами дослідження / за наук. ред. Н.М. Бібік. – К., 2010. – 128 с.

181. Михайличенко Н. А. Основы риторики : учеб. пос. / Наталья Андреевна Михайличенко. – М. : ЮНТУС, 1994. – 54 с.

182. Михалкина И.В. К вопросу о лингводидактических основах организации контроля при обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / И.В. Михалкина // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М. : Диалог-МГУ, 2000. – Вып. 12. –

С. 121 – 127. – Режим доступа :

http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_12_18michalkina.pdf

183. Михнюк М. І. Шляхи формування методичної компетентності інженерів-педагогів професійно-технічних навчальних закладів [Електронний ресурс] / М.І. Михнюк. – Режим досупу:

http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_27_2/Mihnuk.pdf

184. Мірошник С.І. Сучасні підходи до навчання педагогів-словесників як умова розвитку компетентності і творчості учнів [Електронний ресурс] / Світлана Іванівна Мірошник. – Режим доступу: [www. URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/8/statti/3miroshnik/miroshnik.htm](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/8/statti/3miroshnik/miroshnik.htm).

185. Мокрогуз О.П. Мультимедійна презентація в системі засобів навчання / О. П. Мокрогуз // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – № 8. – С. 21 – 23.

186. Мусієнко В.П. Навчальний потенціал колоквиуму // Організація самостійної роботи студентів / Зб. ст. за заг. ред. В.М. Король, В.П. Мусієнко, Н.Т. Токової. – Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2003. – С. 121 – 140.

187. Нагаєв В. Управління самостійною та індивідуальною роботою студентів в умовах кредитно-модульної технології / В. М. Нагаєв // Вісн. Харк. держ. акад. культури: Зб. наук. пр. – 2006. – Вип. 18. – С. 263 – 272.

188. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад. І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш й ін. – К.: Пляда, 2011. – 100 с.

189. Некоз І.В. Нетрадиційні форми контролю та їх вплив на формування пізнавальних інтересів / І. В. Некоз // Наука і сучасність. Серія: Педагогіка. Філологія : Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2006. – Т. 56. – С. 113 – 118.

190. Немкова Є. В. Система критеріїв педагогічного контролю як фактор забезпечення якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах / Є. В. Немкова // Наука і освіта. – 2007. – № 1/2. – С. 161 – 164.

191. Нікітіна А.В. Лінгводидактична модель опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками [Електронний

ресурс] / А.В. Нікітіна. // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 1. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_1_44.pdf

192. Нікітіна А.В. Наукове обґрунтування поняття „лінгводидактичний аналіз тексту” / А.В. Нікітіна // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Пед. науки. – 2010. – №22 (209). – Ч. 1. – С. 150 – 155.

193. Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя-словесника : монографія / А. В. Нікітіна. – К. : Ленвіт, 2013. – 338 с.

194. Новаківська Л. Роль педагогічної практики у підготовці вчителя-філолога / Л. Новаківська, Л. Пархета // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2007. – № 22. – С. 61 – 66.

195. Новосьолова В. Тестові завдання з української мови : (для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання) / В. Новосьолова, Л. Плетньова // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 6. – С. 47–57.

196. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. Л. Г. Кашкуревича, Н. Г. Горина / В. Оконь. – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.

197. Окуневич Т.Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Г.Окуневич. – Херсон, 2003. – 20 с.

198. Олійник І.С. Методика викладання української мови практичні та лабораторні заняття : навчальний посібник / П.І. Білоусенко, Н.Г. Каневська, В.В. Явір та ін. ; за ред. І.С. Олійника. – К. : Вища школа, 1991. – 288 с.

199. Омельченко В. Засоби контролю знань в системах дистанційного навчання / В. Омельченко // Технологічна освіта : досвід, перспективи, проблеми : Зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – Вип. 6. – С. 150 – 159.

200. Омельчук С. Основні аспекти мовленнєво-методичної компетентності сучасного вчителя-словесника / С. Омельчук // Дивослово. – 2012. – № 5. – С. 13–18.

201. Онищук В. О. Психолого-педагогическая характеристика процесса усвоения навыков и учений : пособие для учителей / В. О. Онищук. – К. : Рад. шк., 1987. – 350 с. – (Дидактика современной школы).

202. Онуфрієнко Н. Тестовий контроль знань студентів вищих педагогічних навчальних закладів [Електронний ресурс] / Н. Онуфрієнко. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/n125/n125p053056.pdf

203. Опарина Н. М. Психологические основы мотивации учебных достижений [Электронный ресурс] / Н.М. Опарина // Вестник КемГУ . – 2012. – №1. – С.182 – 185. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osnovy-motivatsii-uchebnyh-dostizheniy>

204. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

205. Основи психології: Підручник / За ред. О. Киричука, О. Роменця. – К. : Либідь, 1996. – 632 с.

206. Остапенко Н. М. Суб'єкт-суб'єктні відносини та формування лінгводидактичних компетентностей як складової професійної компетентності майбутнього вчителя на заняттях з лінгвометодики у ВНЗ [Електронний ресурс] / Н.М. Остапенко // [е-журнал „Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку”](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N120/N120p008-013.pdf). – [Вип. №1. – 2008.](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N120/N120p008-013.pdf) – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_19/

207. Остапенко Н. М. Аналіз чинних навчальних планів, програм, підручників зі спеціальності „Українська мова і література” у контексті компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / Н. М. Остапенко. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N120/N120p008-013.pdf

208. Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Н. М. Остапенко. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.

209. Оцінка знань студентів та якості підготовки фахівців (методичні та методологічні аспекти) / А. Й. Ягодзінський, А. О. Муромцева, Л. В. Іванова та ін. [навч. посібник] : Одес. держ. екон. ун-т. – К., 1997. – 216 с.

210. Паринова Г.К. Формирование успешности учащихся средствами рейтингового контроля / Паринова Г.К., Гришина Н.Ю. // Школьные технологии. – 2003. – № 6. – С. 94-99.

211. Пархета Л. Формування фахової компетентності студентів-філологів у процесі педагогічних практик / Л. Пархета // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – Ч. 2. – С. 277–282.

212. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

213. Педагогіка в запитаннях та відповідях / [Л. В. Кондрашова, О. А. Пермяков, Н. І. Зеленкова, Г. Ю. Лаврешина]. – К. : Знання, 2006. – 252 с.

214. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Курлянд З. Н., Хмельюк Р. І., Семенова А. В. та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

215. Пентилюк М.І. Навчально- й науково-дослідна робота студентів-філологів (реферат, курсова, випускна робота з української мови та методики її навчання). Методичні рекомендації до написання рефератів, курсових і випускних робіт з української мови та методики її навчання: для студентів денної, заочної та екстернатної форм навчання спеціальності „Філологія. Українська мова і література” / Пентилюк М.І., Гайдаєнко І.В., Окуневич Т.Г., Андрієць О.М., Митрофанова О.Г. – К.: Ленвіт, 2009. – 120 с.

216. Перехейда О.М. Портфоліо як сучасна технологія оцінювання досягнень / О. М. Перехейда // Управління школою. – 2014. – № 1/2/3. – С. 61 – 86.

217. Пляко Д. А. Проблема вдосконалення та ефективного застосування модульного навчання з рейтинговою системою контролю знань / Д. А. Пляко // Педагогіка вищ. та серед. шк. : зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 26. – С. 286 – 290.

218. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: монографія / Н.І. Пов'якель. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 295 с.

219. Подласый И. П. Педагогика : Новый курс : учеб. для студентов высш. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения / Подласый И. П. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 576 с.

220. Познавательные процессы и способности в обучении : [учеб. пос. для студ. пед. ун-тов] / [Шадриков В. Д., Ансимова Н. П., Корнеева Е. Н. и др.] ; под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.

221. Пометун О. І. Компетентісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів / О. І. Пометун. – К. : Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10. 2004 р. – 10 с.

222. Потапенко О.І. Методика викладання української мови. Практикум: Навч. посіб. / Потапенко О.І., Потапенко Г.І. – К.: Вища шк., 1992. – 126 с.

223. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : Посіб. для студ. пед. ун-тів та інст. / Кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2011. – 366 с.

224. Приліпко О. Ф. Ретроспективний аналіз становлення поняття професійна компетентність / О. Ф. Приліпко // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 5. – С. 54 – 62.

225. Приходькіна Н.О. Особливості впливу контролю на формування навчальної мотивації студентів / Н.О. Приходькіна // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – №5. – Режим доступу до журн. : <http://tme.uomo.edu.ua>

226. Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : Наказ МОНУ № 812 від 20.10.2009 р. – С. 51–52.

227. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.

228. Психологія : базовий підручник для студ. вузів / С. Д. Максименко, Т. Б. Хомуленко, М. А. Кузнєцов . – Харків : Фоліо, 2012.– 863 с.

229. Психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалко, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [5-е вид., стер.]– К. : Либідь, 2005.– 560 с.

230. Радионова Н. Ф. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования / Радионова Н. Ф. Тряпицына А. П. // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки: коллективная моногр. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – Вып. VII. – С. 155 – 159.

231. Рамський Ю.С. Контроль і самоконтроль студентів за виконання самостійної роботи в умовах дистанційного навчання / Ю. С. Рамський, М. А. Умрик // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 8 (15). – С. 134 – 138.

232. Рапопорт И.А. Прагматические тесты: сущность, специфика, перспектива / И.А. Рапопорт // Иностранные языки в школе. – №2 – 1985. – С. 18 – 24.

233. Ромащенко І. Контроль знань, умінь і навичок студентів у вищому навчальному закладі як засіб управління процесом навчання / І. Ромащенко // Молодь і ринок. – 2012. – № 2. – С. 90 – 93.

234. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.

235. Руданський Ю. К. Оцінювання знань та визначення рейтингу студентів у кредитно-модульній системі підготовки фахівців / Руданський Ю. К. Павлиш В. А., Загородній А. Г. : зб. наук. пр. науково-дослідного ін-ту українознавства. – К. : Фоліант, 2007. – Т. XIII. – С. 69 – 75.

236. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навч. посіб.] / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

237. Русакова Л.Н. Совершенствование контрольно-оценивающей и управляюще-корректирующей функций контроля / Л.Н. Русакова // Наук. вісн. Південноукраїнського держ. пед. ун-ту. – 2003. – № 7–8. – С. 97 – 105.

238. Савченко О.Я. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу : колект. моногр. / О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, Т. М. Байбара, М. С. Вашуленко, Н. С. Коваль. – К. : Пед. думка, 2012. – 191 с.

239. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам / И.Д. Салистра. – М. : Высш. шк., 1976. – 278 с.

240. Саприкіна Н. Науково-дослідна робота як засіб розвитку креативних здібностей студентів-філологів / Н. Саприкіна // Вісник Львів. ун-ту. Серія філол. – 2010. – Вип. 50. – С. 342 – 348.

241. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т.1. – 816 с.

242. Семенов О. Академічна лекція як професійний комунікативний феномен / О. Семенов // Естетика і етика педагогічної дії: Збірник наукових праць. – 2011. – Вип. 2. – С. 91 – 101.

243. Семенов О.М. Практика в системі фахової освіти вчителя-словесника : навч. посіб. / О. М. Семенов, Л. О. Базиль, Т. І. Дятленко. – К. : Фенікс, 2008. – 285 с.

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

245. Сергієнко Н.Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя [Електронний ресурс] / Н.Ф. Сергієнко. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua>.

246. Сидоренко В. В. Шляхи удосконалення професійної компетентності вчителя української мови та літератури в умовах особистісно зорієнтованого навчання : навч.-метод. посіб. / Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк : Каштан, 2008. – 193 с.

247. Сидоренко В.В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісного підходу / В.В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини : науково-методичний журнал. – Донецьк. – 2010. – № 2. – С. 11–17.

248. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: [монографія] / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Вид-во Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.

249. Симоненко Т. Ефективні форми та засоби контролю в роботі над формуванням професійної комунікативної компетенції студентів-філологів / Т. Симоненко // Укр. мова і літ. в шк. – 2004. – №5. – С. 51 – 54.

250. Синенко В. Я. Професіоналізм учителя / В. Я. Синенко // Педагогіка. – 1999. – № 5. – С. 45 – 51.

251. Синиця І. О. Психологія усного мовлення / Іван Омелянович Синиця. – К. : Рад. шк., 1974. – 206 с.

252. Сирова Г.О. Використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі з дисципліни „Медична хімія” / Г. О. Сирова, С. М. Козуб, С. В. Андрєєва, В. О. Макаров, Т. С. Тішакова, Н. М. Чаленко // Інноваційні технології в системі професійної підготовки студентів в ХНМУ : матеріали XLVIII навчально-методичної конференції, Харків, 10 грудня 2014 р. / ХНМУ. – Харків, 2014. – Вип. 5. – С. 205-207

253. Ситаров В. А. Дидактика : [учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений] / Вячеслав Алексеевич Ситаров ; под ред. В. А. Сластенина. – [2-е изд., стереотип.]. – М. : Академия, 2004. – 368 с.

254. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання / П.І. Сікорський. – К.: В-во Європ. ун-ту, 2004. – 127 с.

255. Сімоненко Л. Ю. Тест як засіб контролю сформованості методичної компетентності студентів-філологів / Л. Ю. Сімоненко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Вип. 64 / Херсон. держ. пед. ун-т ; [редкол.: Барбіна Є. С. та ін.]. – Херсон : [Б. в.], 2013. – С. 316 – 322.

256. Сімоненко Л. Ю. Методична компетентність як складник професійної компетентності вчителя української мови [Електронний ресурс] / Л. Ю. Сімоненко. // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_2_28.pdf

257. Сімоненко Л. Ю. Реалізація функцій контролю сформованості методичної компетентності майбутніх філологів / Л. Ю. Сімоненко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 4. – С. 113 – 120.

258. Сімоненко Л.Ю. Контроль сформованості методичної компетентності як наукове поняття / Л. Сімоненко // Теоретична і дидактична філологія. – 2014. – Вип. 17. – С. 156 – 166.

259. Сімоненко Л.Ю. Самоконтроль як форма контролю сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх філологів / Л. Ю. Сімоненко // Наукові праці Вищого навчального закладу „Донецький національний технічний університет”. Сер. : Педагогіка, психологія і соціологія. – 2014. – № 1(2). – С. 206 – 210.

260. Скворчевська Є.Л. Когнітивні механізми мотивації досягнення [Електронний ресурс] / Є.Л. Скворчевська. – Режим доступу: [journals.hnpu.edu.ua>ojs/psycho/article/view/448/...](http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/psycho/article/view/448/...)

261. Скіба Н.Я. Поняття і структура фахової компетентності викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням / Н. Я. Скіба // Науковий вісник

Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І.В. Козубовська. – Ужгород: Говерла, 2014. – Вип. 31. – С. 164–166.

262. Слостенин В.А. Педагогіка : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Электронный ресурс] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с. – Режим доступа : http://krotov.info/lib_sec/shso/71_slas3.html

263. Слєпкань З. Функції, форми і види педагогічного контролю у вищих закладах освіти / Слєпкань З. // Слєпкань З. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. – К., 2000. – С. 164 – 181.

264. Словак К. І. Організація контролю самостійної роботи студентів в умовах модульно-рейтингової технології навчання / К. І. Словак // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки. – 2009. – Вип. 150. – С. 117 – 122.

265. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посіб.] / [М. Пентиліук та ін.] ; за заг. ред. проф. М. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2015. – 319 с.

266. Сокольницькая Т.Н. К вопросу о методической компетентности учителя русского языка / Т.Н. Сокольницькая // Человек и образование. – 2012. – №2 (31). – С. 162 – 165.

267. Соломко М.Т. Використання презентацій на лекційних заняттях / М.Т. Соломко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць. Наук. записки Рівненського держ. гуманіт. ун-ту. – Вип. 5 (48). – 2012. – С. 77 – 85.

268. Стасів Л. Психологічні чинники формування ділового мовлення майбутніх учителів-словесників / Л. Стасів // Укр. мова і літ в шк. – 2004. – № 2. – С. 39 – 42.

269. Струганець Л. Інтерактивний комплекс навчального забезпечення курсу української мови на нефілологічних факультетах вищої школи / Л. Струганець, О. Штонь // Вісн. Сум. держ. ун-ту. Сер. Філол. науки. – 2004. – № 1. – С. 26 – 31.

270. Структурно-логічні схеми. Таблиці. Опорні конспекти. Есе. Навчальні презентації: рекомендації до складання : метод. посіб. для студ. / уклад. : Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатович, В. М. Шwirка. – Старобільськ, 2015. – 112 с.

271. Студенікіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної / Студенікіна В. // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 22 (209). – Ч. I. – 2010. – С. 85–90.

272. Сукнов М.П. Організація контролю навчальної діяльності студентів вищого технічного навчального закладу в умовах кредитно-модульного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 „Теорія навчання” / Михайло Петрович Сукнов. – Х., 2007. – 23 с.

273. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельніков, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.

274. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.

275. Тестові технології в навчальному закладі: метод. посіб. / Л.І. Паращенко, В.Д. Леонський, Г.І. Леонська. – К. : ТОВ „Майстерня книги”, 2006. – 217 с.

276. Томіліна А. О. Дидактичні умови контролю й оцінювання знань студентів з гуманітарних дисциплін із застосуванням інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / А. О. Томіліна; НАПН України, Ін-т педагогіки. – К., 2013. – 18 с.

277. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

278. Українська мова. Методика навчання української мови. Методичні рекомендації до комплексної письмової роботи для студентів денного й заочного відділення спеціальностей „Українська мова і література”, „Українська мова і література та редагування освітніх видань” /

О.М.Горошкіна, Т.І.Должикова, Ж.В.Марфіна, І.В.Мілева, А.В.Нікітіна та ін. – Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 240 с.

279. Усик О. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / О. Усик. – Кривий Ріг, 2010. – 20 с.

280. Ушаньова І. Система контролю навчальних досягнень студентів / І. Ушаньова // Рідна школа. – 2006. – №11. – С. 47–49.

281. Федчук Л. Проведення практичних занять з методики української мови в режимі інтерактивного навчання як засіб підготовки майбутніх учителів-словесників / Л. Федчук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2011. – № 39(2). – С. 73–82.

282. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: Навч. посіб. для студ. вищих пед. закл. освіти. – 2-е вид. – Тернопіль : Богдан, 2003. – 136 с.

283. Фіцула М.М. Суть і основні види контролю успішності учнів / М. М. Фіцула // Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб. – К., 2000. – С. 192–196.

284. Фоміних Н. Ю. Сутність поняття „інформаційно-комунікаційні технології” та їх значення на сучасному етапі модернізації освіти [Електронний ресурс] / Н. Ю. Фоміних. – Режим доступу: http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9084/1/ped905_77.pdf

285. Хом'як І. Роль словників у формуванні професійної компетентності філолога / І. Хом'як // Теоретична і дидактична філологія. – 2014. – Вип. 18. – С. 136–140.

286. Цина А. Форми організації періодичного контролю за самостійною роботою студентів / А. Цина // Зб. наук. пр. Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. Серія : Педагогічні науки. – Полтава, 2007. – Вип. 2 (54). – С. 98–107.

287. Чайка В.М. Основи дидактики : тексти лекцій і завдання для самоконтролю : навч. посіб для студ. вищ. навч. закл. / Володимир Чайка. – Т. : [ТНПУ], 2008. – 347 с.

288. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно- модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 159 с.

289. Швець Є.Я. Організація поточного і підсумкового контролю знань студентів при модульно-рейтинговій технології навчання / Швець Є.Я., Швець Д.Є. // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2010. – Вип. 42. – С. 227 – 235.

290. Щербань П. М. Прикладна педагогіка / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с.

291. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды : проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин ; ред. Д. И. Фельдштейн. – М. : Изд-во Междунар. пед. академии, 1995. – 224 с.

292. Юрійчук Н. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя української мови та літератури / Н. Юрійчук // Гуманіт. вісн. ДВНЗ „Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди”. – 2013. – Вип. 28. – С. 341 – 344.

293. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения / П.А. Юцявичене // Советская педагогика. – 1990. – № 1–2. – С. 55 – 60.

294. Ющук І. Тести з правопису : за посібником І.П. Ющука „Практикум з правопису української мови” / І. Ющук // Дивослово. – 2007. – № 1. – С. 10-14.

295. Яворська С.Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки в середній школі : у 2-х кн. / С. Т. Яворська. – Слов’янськ : Слов’янський держ. педагогічний ун-т, 2004 . –. – Кн. 1 : XVI ст.- 20-і роки ХХ ст. – [Б. м.] : [б.в.], 2004. – 250 с. – Бібліогр.: с. 236-250. – . – Кн. 2 : 30-90-і роки ХХ ст. - [Б. м.] : [б.в.], 2004. – 187 с.

296. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

297. Янченко О.І. Форми і методи контролю знань в умовах сучасних навчальних технологій / О.І. Янченко . – Кривий Ріг : [Б.в.] 2008. – 29 с.

298. Howsam R. Education and Profession/Report on the Bicentennial Commission of Education for Profession of Teaching. – Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 1976. – C. 4 – 6.

299. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe / Hutmacher Walo // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

300. John C. Alternative Assessment in the Social Sciences / C. John. – Springfield : Illinois State Board of Education, 1996. – 186 p.

301. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy / M. S. Knowles. – Chicago, 1980.

302. Smith Mark K. Competence and Competency / Smith Mark K. // The Encyclopedia of Informal Education, 2005. URL: <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm#further%20reading>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для учителів української мови і літератури й викладачів

I рівень

1. Чи розрізняєте Ви поняття „компетенція” і „компетентність”?
2. Розтлумачте поняття „компетентна особистість”.
3. Чи вважаєте Ви себе компетентним викладачем? Поясніть свою думку.
4. Як ви розуміте поняття „професійна компетентність”? Які складники професійної компетентності Ви можете виділити?
5. Розтлумачте поняття „методична компетентність”.
6. Визначте шляхи формування методичної компетентності.

II рівень

1. Чи можна, на Вашу думку, вважати синонімічними поняття „контроль”, „моніторинг”, „оцінка”? Відповідь обґрунтуйте.
2. Які з наведених характеристик контролю Ви вважаєте більш суттєвими:
 - корекція особистості студента, його дій, ставлення до навчання;
 - прямий вплив на студента: заохочення або покарання;
 - визначення результатів засвоєння професійно значущих знань, сформованості вмінь і навичок з метою її подальшого аналізу, оцінювання та корегування.
3. Які види, форми, методи і прийоми контролю ви використовуєте в професійній діяльності?

Анкета для студентів III курсу

I рівень

1. У чому полягає основне призначення курсу методики навчання української мови?
2. Чи важливо володіти фаховою термінологією для становлення компетентної особистості?
3. Чи розрізняєте Ви поняття „компетенція” і „компетентність”?

4. Як ви розумієте поняття „професійна компетентність”? Які складники професійної компетентності Ви можете виділити?
5. Розтлумачте поняття „методична компетентність”. Визначте шляхи формування методичної компетентності.
6. Чи можна, на Вашу думку, вважати синонімічними поняття „контроль”, „моніторинг”, „оцінка”? Відповідь обґрунтуйте.
7. Які види, форми, методи і прийоми контролю ви можете назвати?

Завдання для контрольної роботи для студентів V курсу

1. Сформулюйте визначення поняття „контроль”□.
2. Поясніть значення поняття „діагностика”□.
3. Як Ви розумієте зміст поняття „оцінка”□?
4. Оберіть з пропонованих текст для контрольного переказу для учнів 8 класу і продумайте систему завдань за ним.

Текст 1.

У широтах помірного клімату осінь є проміжком між літом – періодом найбільшої активності живих істот, і зимою – періодом завмирання життя. Осінь – відповідальний період у житті природи, коли її сили мобілізовані для продовження життя.

Одна з прикмет осені – листопад. Спершу зелене листя стає жовтим і багряним, а тоді, легко занесене поривами вітру, залишає дерево. Листя рослин виконує найважливішу функцію в біосфері: використовуючи сонячну енергію, воно синтезує поживні речовини й виділяє в атмосферу кисень. Проте це може бути здійснене лише тоді, коли є тепло, волога та світло. Рослина, листя якої активно працює, вразлива, коли настають холоди. Адже для фотосинтезу потрібен постійний приплив великої кількості води. Під час зниження температури повітря й ґрунту холод здатний знищити незахищену рослину, перетворивши воду в її клітинах на лід. Щоб цього не сталося, рослини позбуваються надміру вологи й скидають листя (*За О. Васельковським*).

Текст 2.

Хлопчик-Зірка виховувався разом із дітьми Дроворуба, їв із ними й грався. Щороку він ставав усе гарнішим. Односельці дивувалися, бо всі вони були смагляві й темноволосі, а він був білим і витонченим, як слонова кістка, а його кучері були подібні до пелюстки золотого нарциса. Його губи були, як червона квітка, а очі, як фіалки біля річечки з чистою водою, а його тіло було таким, як білосніжний нарцис у полі, де ще не ступала нога косаря (*О. Уайльд*).

Текст 3.

На перший погляд фортеця розчарує тих, хто очікував побачити романтичний замок із високими дахами на витончених вежах. Ужгородська твердиня приземкувата, солідна, спокійна й не надто фотогенічна. Вона вже тисячу років займає вершину невисокої Замкової гори і встигла не лише чимало разів змінити своїх господарів, але й змінитися сама.

Один з анонімних літописців Угорщини у хроніці «Діяння угорців» згадує, що ужгородська фортеця була заснована в IX ст. напівміфічним князем Лаборцем.

Важко сказати, яким було укріплення в 1086 р., коли його безрезультатно намагалися захопити татари хана Кутеска. Археологам на згадку про ту добу залишилися лише фрагменти фундаменту в підземеллях і давні карнизи з романським орнаментом. Під час монголо-татарської навали укріплення Унгвара (Ужгорода) були зруйновані. Татари його теж знищили в 1317 р.

Наступна згадка про укріплення відноситься вже до 1499 року, коли місто відійшло до магнатів Другетів. Вони вели себе відповідно: запросили в місто італійських військових інженерів, які реконструювали замок, звівши кутові 10-метрові бастіони.

За планом замок є неправильним чотирикутником – за велінням рельєфу Замкової гори. З трьох боків споруду оточував сухий рів глибиною 8-10 метрів, через який до в'їзної брами було перекинуто підйомний міст. Заглибини для ланцюгів мосту помітно й зараз. Над входом у фортечний палац (XVI ст.) висічений барельєф із чотирма дроздами, гербом Другетів та дату «1598».

Палац – слово трохи манірне для цієї суворої двоповерхової споруди з кутовими вежами. Товщина стін тут 2,5-3 метри, а замість вікон трапляються бійниці. Оселя Другетів видається більше цитаделлю. Воно й зрозуміло. Споруда має внутрішній дворик із видовбаним у скельній породі колодязем. У стінах палацу збереглися таємні ходи, якими можна було проходити з одного поверху на інший (*За Іриною Пустинніковою*).

5. Використання яких методів і прийомів контролю буде ефективним під час уроку написання контрольного переказу?

Завдання для модульного контролю з курсу „Методика навчання української мови”

Модуль А

1. Як називається методична категорія, що є вихідним положенням, правилом, яке лежить в основі навчально-виховного процесу?

- а) форми навчання;
- б) принципи навчання;
- в) засоби навчання.

2. Яке з наведених понять не належить до методів лінгводидактичних досліджень?

- а) робота з підручником;
- б) спостереження за навчальним процесом;
- в) вивчення досвіду вчителів-словесників;
- г) анкетування;
- д) педагогічний експеримент.

3. Що таке шкільний підручник? ...

а) спеціальна навчальна книга, у якій викладаються основи знань з української мови на рівні сучасних досягнень науки й культури відповідно до освітніх стандартів і програм;

б) книга, у якій подається лексичне значення слова, правильний наголос, правильне написання тощо;

в) документ, який визначає зміст навчання з предмета за певними змістовими лініями;

4. За якими принципами побудовані чинні програми з української мови?

- а) мовленнєвий, мовний, соціокультурний, діяльнісний;
- б) лінійний, концентричний;
- в) функційно-стилістичний, комунікативно-діяльнісний.

5. Які методи проблемно-розвивального навчання виділяє К.Плиско на

основі системного підходу?

а) інформаційно-рецептивний, спонукально-репродуктивний, стимулюючо-пошуковий, спонукально-пошуковий, проблемний виклад;

б) усний виклад учителем матеріалу, спостереження над мовою, бесіда, метод вправ, робота з підручником;

в) репродуктивний, пояснювально-ілюстративний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький.

б. Визначте прийоми проблемного навчання:

а) групування мовних явищ, перестановка мовних одиниць, відмінювання слів;

б) мовний розбір, визначення наголосу, конструювання речень;

в) постановка проблеми, установлення зв'язків, аналіз ситуації, зіставлення фактів, формулювання висновків.

7. До видів вправ за метою та ступенем самостійності і творчості учнів належать:

а) підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні;

б) класні й домашні;

в) усні, письмові.

8. У якому рядку названо специфічні прийоми навчання?

а) мовний розбір, групування мовних явищ, конструювання речень, визначення наголосу;

б) заміна одних мовних одиниць іншими, поширення речення, абстрагування;

в) відмінювання слів, групування мовних явищ, дедукція, індукція.

9. Хто з учених увів у науковий обіг термін “лінгводидактика”?

а) М.Шанський;

б) В.Мельничайко;

в) К.Ушинський.

10. Зміст програми старшої школи включає три рівні...

а) рівень стандарту, академічний рівень, рівень профільного навчання;

б) рівень звичайний, рівень профілізації, академічний рівень.

11. Тип: відповідність.

Установіть відповідність між етапами процесу навчання та їх змістовими характеристиками.

- | | |
|----------------|---|
| 1. Орієнтація. | А. Перевірка усвідомлення учнями засвоєного матеріалу. |
| 2. Планування. | Б. Прийоми і навчальні засоби, що забезпечують потрібні операції. |
| 3. Реалізація. | В. Визначення основних операцій, спрямованих на виконання дій. |
| 4. Контроль. | Г. Визначення мети, дій і методів роботи. |

12. Тип: відповідність.

Установіть відповідність між методами навчання та їх характеристиками:

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. Слово вчителя | А. Метод навчання, при якому вчитель, спираючись на наявні в учнів знання і досвід, з'ясовує, пояснює, розповідає, узагальнює, ставить питання, організовує роботу з підручником, інструктує, контролює виконання завдань з метою ефективнішого засвоєння нових знань чи повторення і перевірки навчального матеріалу. |
| 2. Бесіда | Б. Один із методів навчання української мови, що полягає у викладі учням навчальної інформації, забезпеченні її сприйняття, осмисленні й запам'ятовуванні. Можна застосовувати на будь-якому етапі уроку: під час викладу нового матеріалу, узагальненні та систематизації вивченого й т. ін. |
| 3. Робота з підручником | В. Метод навчання, завдяки якому учні вчаться вникати в сутність мовних фактів, явищ, процесів, осмислювати зв'язок між ними і теоретичними |

висновками, що з них випливають.

4. Спостереження над Г. Метод, застосування якого привчає учнів до мовою самостійної роботи, а також є одним зі способів реалізації принципу розвивального навчання.

13. Тип: істина / хибність.

Таблиці-схеми – рухомі таблиці, що дають можливість учителю унаочнити лінгвістичні процеси, зміни в системі мовних явищ, сконцентрувати увагу учнів на найважливіших властивостях матеріалу.

14. Тип: істина / хибність.

Методи навчання української мови складаються з трьох компонентів: 1) навчального матеріалу, що складає зміст навчання: мовні поняття і терміни, що входять до шкільної програми, їх визначення, правила, приклади мовних одиниць, ужитих у текстах вправ і завдань, тексти для аналізу; 2) методів і прийомів навчання, спрямованих на засвоєння мовної теорії і формування комунікативних умінь і навичок; 3) організації навчально-виховної роботи, зокрема таких її форм, як система уроків, лабораторні та семінарські заняття, екскурсії, позакласні і позашкільні заняття, самостійні домашні заняття тощо. Особливо виділяються матеріальні засоби навчання: підручники, посібники, таблиці, збірники вправ, текстів, словники, звукозаписи, технічні засоби навчання.

15. Тип: заповніть бланк.

Метод навчання, комунікативний спосіб організації навчання, спосіб взаємодії вчителя й учнів, в основі якого запитання-відповіді між суб'єктами навчально-виховного процесу. Учитель, спираючись на наявні в учнів знання і досвід, з'ясовує, пояснює, розповідає, узагальнює, ставить питання, організовує роботу з підручником, інструктує, контролює виконання завдань з метою ефективного засвоєння нових знань, повторення й перевірки навчального матеріалу, ...

16. Тип: заповніть бланк.

Мета, яку ставить перед собою вчитель, задля забезпечення виховання

мовної особистості учня, сформованості в нього високих моральних якостей. Значною мірою зумовлена добором дидактичного матеріалу ...

17. Тип: „так” чи „ні”.

Внутрішньоопредметні зв'язки – зв'язки між різними мовознавчими темами, розділами, що забезпечують системність засвоєння мови, формування комунікативних умінь і навичок. Наприклад, В.з. виявляються в реалізації принципів навчання морфології на синтаксичній основі та синтаксису на морфологічній; навчання учнів основних понять стилістики здійснюється тільки через реалізацію В.з.

18. Тип: „так” чи „ні”.

До джерел методики належать етнопедagogічні та наукові засади: лінгвістичні (мовні й мовленнєві одиниці, їх класифікації, функції тощо), психологічні (особливості психічних процесів відповідно до віку, статі тощо), психолінгвістичні (мовлення як діяльність у її фазах, видах), педагогічні (основні положення про виховання, освіту й навчання), дидактичні (закономірності, принципи навчання, методи, прийоми, засоби), логічні (мислительні операції).

Модуль Б

1. Хто з українських методистів поклав в основу класифікації уроків мету уроку й виділив уроки подачі матеріалу, закріплення вивченого, перевірки знань учнів?

а) С. Чавдаров; б) О. Біляєв; в) І. Олійник.

2. У якому рядку правильно подано визначення уроку української мови?

а) основна форма навчально-виховного процесу одного й того ж колективу учнів за певною програмою;

б) форма поглибленого вивчення предмета за вибором, засіб розвитку пізнавальних інтересів учнів, їхніх здібностей тощо;

в) проектування навчально-пізнавальної діяльності учнів, що забезпечує високу стабільність мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок.

3. У якому рядку правильно подано структуру уроку вивчення нового матеріалу?

а) перевірка домашнього завдання, підготовка учнів до сприйняття нового матеріалу (актуалізація опорних знань), повідомлення теми і мети уроку, пояснення вчителем нового матеріалу, вправи на закріплення одержаних знань, підсумки уроку;

б) повідомлення мети майбутньої роботи, усвідомлення її учнями, відтворення теоретичних відомостей, застосування яких буде потрібним на уроці, виконання учнями вправ, перевірка якості самостійної роботи учнів, завдання додому, підведення підсумків уроку;

в) ознайомлення учнів із завданням уроку, повторення вузлових питань розділу, усні й письмові вправи на матеріалі повторення, підсумки проведеної роботи, виставлення оцінок, завдання додому.

4. У якому рядку правильно подано структуру уроку повторення?

а) перевірка домашнього завдання, підготовка учнів до сприйняття нового матеріалу (актуалізація опорних знань), повідомлення теми і мети уроку, пояснення вчителем нового матеріалу, вправи на закріплення одержаних знань, підсумки уроку;

б) повідомлення мети майбутньої роботи, усвідомлення її учнями, відтворення теоретичних відомостей, застосування яких буде потрібним на уроці, виконання учнями вправ, перевірка якості самостійної роботи учнів, завдання додому, підведення підсумків уроку;

в) ознайомлення учнів із завданням уроку, повторення вузлових питань розділу, усні й письмові вправи на матеріалі повторення, підсумки проведеної роботи, виставлення оцінок, завдання додому.

5. Які уроки за метою організації виділяє К.Плиско?

а) вивчення інформації, застосування інформації, закріплення інформації;

б) вивчення інформації, застосування інформації;

в) вивчення нового матеріалу, формування і вдосконалення вмінь і навичок, закріплення і застосування знань, умінь і навичок, контролю та корекції знань, умінь і навичок, узагальнення і систематизації знань..

6. *Як називається урок, на якому вивчають складні питання, що є предметом розгляду різних навчальних дисциплін, наприклад, мови, літератури; мови, історії; мови, літератури, образотворчого мистецтва, меншою мірою – мови і математики, мови і географії?*

а) урок розвитку зв'язного мовлення;

б) відкритий урок;

в) інтегрований урок.

7. *Як називається тип уроку, на якому повторюються основні теоретичні питання з теми "Дієприкметник" і на матеріалі цієї теми учні пишуть твір "Мистецтво вишивання"?*

а) урок узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок;

б) комбінований урок;

в) урок розвитку зв'язного мовлення.

8. *Як називається тип уроку, на якому учнів навчають складати усні висловлювання?*

а) урок формування вмінь та навичок учнів;

б) урок узагальнення й систематизації знань, умінь та навичок учнів;

в) урок розвитку зв'язного мовлення учнів.

9. *Порівняння конкретного уроку, проведеного учителем, з теоретичною моделлю уроку, складеною за сучасними вимогами, що відповідають його технології, – це ...*

а) аналіз уроку;

б) структура уроку;

в) технологія навчання.

10. *Як називається тип уроку, на якому учні вчаться писати твір-роздум на морально-етичну тему „Ти знаєси, що ти людина?“*

а) урок вивчення нового матеріалу;

б) урок контролю й корекції знань, умінь і навичок учнів;

в) урок розвитку зв'язного мовлення.

11. Тип: відповідність.

Установіть відповідність між назвами нетрадиційних уроків та їх основними характеристиками.

- | | |
|-------------------|--|
| 1. Урок-лекція | Форма навчання, що будується на основі інформаційно-монологічного способу й передбачає систематичний, довготривалий виклад учителем навчального матеріалу, продуманий і підготовлений заздалегідь, із застосуванням способів і прийомів пізнавальної діяльності учнів |
| 2. Урок-колоквіум | Форма навчання, що передбачає самостійне здобуття знань учнями з використанням найрізноманітніших джерел і наступним колективним обговоренням у класі результатів цієї роботи; на відміну від інших форм навчання, дає учням змогу перевірити, уточнити, систематизувати свої знання, навчитися точно й аргументовано висловлювати власні думки, аналізувати, дискутувати. |
| 3. Урок-залік | Форма навчання, що завершує вивчення теми (розділу), головна мета якої полягає в перевірці якості, повноти, глибини, систематичності, системності, гнучкості знань учнів та міцності їх усвідомлення. |
| 4. Урок-семінар | Навчальне заняття у формі співбесіди з учнями, у ході якої педагог виявляє труднощі в засвоєння школярами навчального матеріалу, їхні помилки |

12. Тип: відповідність.

Завдання: Співвіднесіть класифікації уроків з прізвищами дослідників, які їх виділяють.

- | | |
|----------------|---|
| 1. О. Біляєв | А. Урок подачі нового матеріалу; урок закріплення вивченого; урок перевірки знань учнів |
| 2. С. Чавдаров | Б. Урок повідомлення нових знань, урок закріплення, урок |

перевірки (контролю) знань і навичок (з однієї теми, розділу чи ряду тем і розділів програми)

3. О.Текучов В. Урок вивчення нового матеріалу або засвоєння нових знань; урок формування вмінь і навичок; урок перевірки якості знань, умінь і навичок; урок аналізу контрольних робіт; урок узагальнення й систематизації вивченого; урок повторення теми, розділу.

4. Г. засвоєння знань (формування мовної і мовленнєвознавчої компетенції), формування знань, умінь і навичок (формування мовленнєвої компетенції), розвитку комунікативних умінь і навичок (формування комунікативної компетенції), повторення, узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок (формування комунікативної компетенції), контролю знань, умінь і навичок (перевірка володіння усіма видами мовленнєвої діяльності)

13. Тип: істина / хибність.

Підготовка до уроку складається з опрацювання вчителем наукової педагогічної літератури, осмислення власного й чужого досвіду, складання конспекту уроку, підготовки необхідного обладнання, прогнозування ситуації спілкування з учнями.

14. Тип: істина / хибність.

За способом проведення виділяють такі види семінарів: учнівська конференція, інтегрований семінар, семінар-диспут; за джерелом знань: аналіз мовних спостережень.

15. Заповніть бланк.

Система змісту, форм, методів та засобів навчання і виховання щодо конкретної триєдиної мети, яку вчитель реалізує на уроці з урахуванням технічних можливостей, учнівського потенціалу, спрямовує на досягнення певного розвитку школярів □ ...

16. Заповніть бланк.

Урок, під час якого учитель спочатку дає загальну оцінку виконаним роботам, потім аналізує окремі роботи (різні за якістю), відмічаючи позитивне в них і недоліки, □ ...

17. Тип: „так” чи „ні”.

Урок є основною формою навчально-виховного процесу одного і того колективу учнів за певною програмою. За оптимальної організації він забезпечує міцне й усвідомлене засвоєння навчального матеріалу, формування знань, умінь і навичок.

18. Тип: „так” чи „ні”.

Урок за єдиною темою висловлювання - урок, на якому використовується текстовий дидактичний матеріал, об'єднаний спільною темою, наприклад, “Природа”, “Родина”, “Мистецтво”, “Комп'ютерні ігри”, “Народна творчість” тощо. Проведення таких уроків дає змогу учителеві реалізовувати комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний підходи до навчання мови, формувати національну мовну особистість.

Модуль В

1. Опора на усне мовлення учнів; удосконалення артикуляції звуків, тренування дітей у зіставленні звуків і букв, інтонації речення з її графічною формою, розгляд звука у складі морфем та ін. – це специфічні принципи вивчення ...?

- а) будови слова, словотвору;
- б) лексики, фразеології;
- в) фонетики, орфоепії, графіки.

2. У якому розділі вивчається тема „Написання слів іношомовного походження: и, і у словах іношомовного походження; правопис м'якого знака та апострофа; подвоєння букв у словах іношомовного походження. Словник іношомовних слів”?

- а) фонетика, орфоепія, графіка, орфографія;

- б) орфографія;
- в) лексикологія і фразеологія.

3. *Неточне написання букви, пропуск букви, перестановка чи заміна букви – це ...*

- а) фактична помилка;
- б) граматична помилка;
- в) графічна помилка.

4. *У якому рядку зазначено специфічний принцип вивчення лексикології ?*

- а) вироблення лексико-стилістичної пильності;
- б) установлення зв'язку у вивченні лексикології з орфографією, словотвором, граматиною;
- в) зв'язку теорії з практикою.

5. *До якого типу помилок належать помилки в слововживанні, у виборі слова: неточність вибору слова (помилки при доборі синонімів, у вживанні паронімів), вживання діалектних і розмовних слів у літературному мовленні, уживання слів різної стильової належності, повторення одних і тих же слів або спільнокореневих, неправильне вживання фразеологізмів та ін. ?*

- а) лексичні;
- б) пунктуаційні;
- в) граматичні.

6. *Об'єктами словникової роботи є ...*

- а) слова й стійкі словосполучення, незнайомі або не зовсім знайомі учням; лексико-семантичні ряди, групи слів, що функціонують у різних контекстах; співвідносні лексичні засоби; словниковий запас учнів;
- б) пояснення значень нових слів; виявлення спільного й відмінного в значенні слів; установлення системних відношень між словами; добір ключових слів для конструювання певного висловлювання.

7. *У якому розділі шкільної програми вивчається тема „ Написання префіксів пре-, при-, прі-” ?*

- а) орфографія;
- б) фонетика й орфоепія;
- в) будова слова й

орфографія.

8. У якому розділі шкільної програми вивчається тема „Особливості творення іменників”?

- а) словотвір;
- б) морфологія й орфографія;
- в) будова слова, орфографія.

9. Визначте специфічний принцип навчання будови слова і словотвору.

- а) доступності і перспективності;
- б) свідоме виділення морфем у слові;
- в) уважне ставлення до будови слова і словотвору.

10. У якому класі вивчається орфограма, спільна для слів міледі, какаду, цеце?

- а) у 5;
- б) у 7;
- в) у 6.

11. Одним зі специфічних принципів вивчення морфології є:

- а) систематичності;
- б) вивчення частин мови в поєднанні з розвитком зв'язного мовлення учнів;
- в) взаємозалежність мови і мислення.

12. Хто з учених розробляв теоретичні засади навчання морфології?

- а) М.Шкільник;
- б) І.Хом'як;
- в) С.Яворська;

13. Питання. У якому класі вивчається тема „Словосполучення лексичні та фразеологічні”?

- а) у 5 класі;
- б) у 7 класі;
- в) у 8 класі.

14. *Питання. Яке з визначень найбільш точно передає зміст поняття "Синтаксис"?*

а) розділ мовознавства, у якому вивчають побудову складних речень і використання розділових знаків у них;

б) розділ мовознавства, у якому вивчають словосполучення і речення;

в) розділ мовознавства, у якому вивчаються правила вживання розділових знаків.

15. *Питання. Хто з учених розробляв теоретичні засади навчання синтаксису?*

а) К. Плиско;

б) М.Плющ;

в) С.Яворська.

16. *Тип: істина / хибність.*

Послідовність фонетичного розбору така: записати його звуковий склад у квадратних дужках; слово поділити на склади, визначити наголос, схарактеризувати голосні і приголосних звуки; визначити кількість звуків і букв.

17. *Тип: істина / хибність.*

Фразеолого-стилістичні завдання використовуються як ілюстративний матеріал до виучуваної граматичної теми (загальне значення, морфологічні ознаки, синтаксична роль, основні способи творення, правопис тощо).

18. *Тип: істина / хибність.*

Послідовність словотворчого розбору слова така: до якої частини мови належить аналізоване слово, з'ясувати його лексичне значення; порівняти склад слова зі спільнокореневим чи найближчим спорідненим і виявити твірну основу й ту частину слова, з допомогою якого воно утворено; визначити, від чого утворена основа.

19. *Тип: істина / хибність.*

Навчання на текстовій основі передбачає використання комбінованого виду мовного аналізу – синтаксично-стилістичного. Завдяки цьому аналізу

учні краще засвоюють стилістичну роль синтаксичних одиниць у конкретних текстах, учаться точно відбирати вид речення, тип головних і другорядних членів речення для вираження власних думок.

20. Завдання: Установіть відповідність між етапами роботи над збагаченням мовлення учнів та прийомами, що охоплюють сприйняття, осмислення, запам'ятання і застосування набутих знань і вмінь:

- | | | |
|--------------------------|-------------------|---|
| 1. Сприйняття | лексичних | А. Визначення функції власне українських слів у текстах різних стилів; з'ясування сполучуваності власне українських слів з іншими словами; аналіз лексики тексту за походженням; порівняння, зіставлення, протиставлення власне українських слів з російською лексикою; вичленування суттєвих ознак українських слів; обґрунтування висновків; виділення смислових відтінків, що виникають у контексті; заміна в тексті мовних одиниць; поширення тексту новими мовними одиницями |
| 2. Осмислення нових | лексичних | Б. Конструювання словосполучень і речень за опорними словами; самостійне складання речень; виконання завдань творчого характеру: за малюнком чи серією малюнків, за опорними словами, з використанням літературних джерел, конкретних лексичних груп (синонімів, антонімів); підготовка висловлювань на лінгвістичні теми |
| 3. Запам'ятання | нових | В. Постановка запитання; читання тексту з виписуванням власне українських слів; |
| | лексичних одиниць | |

визначення лексичного значення; відшукування в тексті власне українських слів; лексичний аналіз слова; складання словникової статті; розмежування лексичних шарів української мови за походженням; використання додаткової літератури в роботі з незрозумілими словами; зіставлення власного тлумачення смислу слова зі словником

4. Застосування словникових умінь учнів
- Г. Тематичне групування слів; зіставлення лексем, різних за походженням; синонімізація; розмежування значень багатозначних слів; добір власних прикладів.

21. Завдання: Установіть відповідність між видами вправ та їх призначенням

- | | |
|---|---|
| 1. Вправи на заміну одних форм іншими | А. Дають змогу учневі усвідомити, що слова мають певну форму |
| 2. Спостереження і порівняння мовних явищ | Б. Сприяють розвиткові мовлення, навчають зіставляти різні форми слів, формують уміння користуватися лексичними і граматичними синонімами |
| 3. Тренувальні | В. Забезпечують здійснення українсько-російських зіставлень, спостерігати за відмінностями в морфологічних формах обох мов |
| 4. Вправи на переклад | Г. Підсилюють увагу до виучуваних явищ, навчають користуватися необхідними формами слів, допомагають краще усвідомити лексичне значення |

СЛОВА

22. Завдання: Установіть відповідність між методичними принципами навчання синтаксису та їх суттю.

- | | |
|--|---|
| 1. Навчання синтаксису у зв'язку з морфологією та іншими розділами | А. Реалізація цього принципу передбачає посилену увагу до інтонаційних особливостей різних за структурою, метою висловлення, емоційним забарвленням речень. |
| 2. Навчання синтаксису у зв'язку з пунктуацією та інтонацією | Б. Принцип забезпечує реалізацію мовленнєвої змістової лінії програми, що полягає у формуванні комунікативної компетенції школярів. |
| 3. Навчання синтаксису в поєднанні з розвитком зв'язного мовлення | В. Використання цього принципу зумовлене тим, що саме на синтаксичному рівні всі мовні одиниці виявляють свої функції, певні граматичні особливості. |

23. Тип: заповніть бланк.

Лексична помилка – ...

24. Тип: заповніть бланк.

Ефективним у процесі навчання синтаксису є блочний метод, що сприяє:

...

Модуль Г

Тип: Множинний вибір – Єдина відповідь

1. У якому рядку визначено види роботи над орфограмами, що регулюються правилами?

а) сприйняття слів з орфограмою, що вивчається; ознайомлення з умовами вибору правописної норми орфограми; запам'ятовування і відтворення нового орфографічного правила;

б) поскладове орфографічне промовляння, багаторазовий запис слова, добір спільнокореневих слів, складання таблиць зі словами, що не підлягають правилам.

2. *Які вправи використовуються для засвоєння орфографії?*

- а) вправи для зорового сприймання навчального матеріалу;
- б) інтонаційно-сміслові вправи;
- в) вправи, що вимагають перестановки компонентів речення.

3. *У якому рядку подано прийоми комунікативного характеру навчання орфографії?*

- а) орфографічні вправи, диктанти;
- б) створення проблемної ситуації, аналіз ситуації;
- в) робота з деформованим текстом, членування тексту.

4. *Метою якого виду читання є формування вміння швидко переглянути ряд матеріалів для того, щоб знайти конкретну інформацію, пов'язану з інтересами учнів або задану вчителем?*

- а) читання-сканування;
- б) переглядове читання;
- в) швидке читання.

5. *У якому рядку правильно визначається поняття „аналіз тексту”?*

а) коротко висловлена думка про певний об'єкт, яка дає змогу відрізнити, відшукати, будувати його, формулювати значення новостворюваного або уточнювати значення наявного в науці;

б) мовленнєва письмова вправа, що використовується в старших класах, вищих навчальних закладах, суть якої полягає в короткому викладі змісту чи основних ідей прочитаного: статті, лекції, розділу підручника тощо;

в) вид роботи, що передбачає з'ясування особливостей ідейно-тематичного спрямування, побудови тексту, стильових та стилістичних властивостей, характеристики мовних засобів щодо ефективності їх використання з метою реалізації комунікативної мети.

6. *У якому рядку правильно визначається поняття „говоріння”?*

а) один із чотирьох видів мовленнєвої діяльності, який полягає в перетворенні внутрішнього мовлення в акустичне;

б) процес створення усних висловлювань;

в) один із чотирьох видів мовленнєвої діяльності, який полягає в усному відтворенні почутого чи прочитаного тексту.

7. У якому рядку перераховані недоліки аудіювання?

а) неосмислене сприйняття тексту, вибіркове сприйняття окремих уривків почутого, невміння критично аналізувати зміст повідомлення, встановлювати зв'язок між фактами дійсності, несприятливі зовнішні умови спілкування;

б) репродукція, прогнозування, комбінування, вибір, дискурсивність;

в) аналітичне читання текстів; конструювання питань до текстів; виразне читання текстів (вірші); аналіз ключових слів текстів, що розкривають головну думку; добір заголовків до текстів, осмислення їх; формування лексикографічної культури через роботу із словниками різних типів; переказ текстів (художніх); вправлення з техніки мовлення.

8. Вид роботи, який передбачає відтворення змісту висловлювання і складання тексту за готовим матеріалом, називається ...

а) написання тематичних виписок;

б) переказом;

в) конспектуванням.

9. У якому класі чинною програмою з української мови передбачено складання учнями твору-опису приміщення?

а) у 6 класі;

б) у 7 класі;

в) у 8 класі.

10. У якому класі чинною програмою з української мови передбачено складання учнями твору-опису зовнішності людини?

а) у 5 класі;

б) у 6 класі;

в) у 7 класі.

Тип: відповідність

11. Установіть відповідність між видами аудіювання та їх характеристиками.

Глобальне аудіювання.	А. Передбачає сприйняття тексту в цілому, коли слухачу достатньо визначити про що йшлося у висловлюванні, яка його основна думка
Детальне аудіювання	Б. Передбачає усвідомлення основних смислових блоків тексту.
Критичне аудіювання	В. Є поєднанням глобального й детального, крім того, воно вимагає критичного усвідомлення сприйнятого на слух: висловлення свого погляду на порушену в тексті проблему.

12. Установіть послідовність орфографічного розбору.

- | | |
|-----|--|
| I | А. Проаналізувати будову слова й визначити фонетичні та інші ознаки, необхідні для правильного визначення орфограми |
| II | Б. Співвіднести виділену орфограму з відповідним правописним правилом, сформулювати правило; дібрати аналогічні приклади, пояснити їх правопис |
| III | В. Визначити, до якої частини мови належить слово, назвати його ознаки, що допомагають визначити орфограму |
| IV | Г. Знайти орфограми. |

13. Установіть відповідність між формою роботи і видами диктантів.

<i>За формами роботи</i>	<i>Види</i>
1. За навчальною метою	А. навчальні, контрольні, навчально-контрольні
2. За особливостями сприймання тексту	Б. слухові, зорові, зорово-слухові
3. За характером відтворення диктованого тексту	В. текстуальні (без зміни тексту), вибіркові, вільні, творчі, диктанти-переклади
4. За методикою організації	Г. без пояснень, попереджувальні, з одночасним коментуванням (коментоване письмо), пояснювальні, “перевіряю себе”
5. За особливостями мовного матеріалу	Д. словникові, з окремих словосполучень і речень, тексту

6. За джерелом з якого сприймається текст

Е. з уст учителя, за магнітофонним записом самодиктанта (письмо вивченого напам'ять тексту)

7. За формою проведення

Ж. письмові, усні, з використанням сигнальних карток

Тип: істина / хибність

14. Висловлення: Робота над помилками – один із найважливіших напрямів навчання рідної мови, що включає: попередження помилок; знаходження їх у власному усному та писемному мовленні; виправлення, облік та класифікацію помилок; організацію та проведення спеціальних уроків роботи над помилками.

істина/хибність

15. Висловлення: Аудіотекст – засіб навчання аудіювання, текст, що сприймається на слух з певною навчальною метою. На відміну від писемного □н.□о текст має відповідне інтонаційне оформлення, а його розуміння й відтворення визначається правильно обраним темпом одноразового читання, контактністю комунікантів.

істина/хибність

Тип: так/ні

16. Орфографічна грамотність як частина загальної мовної культури складається внаслідок вивчення теорії, свідомого засвоєння правописних правил, що сприяють попередженню помилок, створюють перспективу успішного засвоєння нових правил, застерігають від помилок у майбутньому, забезпечують формування орфографічних умінь і навичок.

Так/ні

17. Словниковий диктант характеризується тим, що складається лише з окремих слів або словосполучень, правопис яких підлягає певному правилу. За незначний проміжок часу учні на великому лексичному матеріалі закріплюють орфографічне правило. Але словниковим диктантом не можна закріплювати диференціюючі написання.

Так/ні

Тип: „Заповніть бланк”

18. Вид слухового диктанту, що проводиться з метою перевірки знань і навичок учнів, виявлення прогалин в опрацюванні певного матеріалу; одна з найбільш поширених форм перевірки засвоєння граматико-правописних знань, умінь і навичок учнів; використовується не тільки як засіб контролю, але й як засіб навчання, і в цьому полягає його цінність ...

19. Вид письмових робіт з розвитку зв'язного мовлення, пов'язаний із самостійним викладом учнями думок, міркувань. Розрізняють за характером матеріалу (на літературну тему, на основі власного життєвого досвіду, за картиною і т.ін.), за типом мовлення (розповідь, опис, роздум), за жанром (нарис, рецензія, стаття, лист і т.ін.), за стильовою належністю (художні, публіцистичні і т. ін.), за місцем написання (класні, домашні)...

20. Вид переказу, що передбачає виділення із сприйнятого тексту найсуттєвішого, головного; його завдання – лаконічно, стисло передати основний зміст тексту, випустивши деталі ...

Завдання для самостійної роботи для студентів**III курс**

Проаналізуйте один підручник з української мови (5-11 кл.) за пропонованою схемою. Обов'язково зазначте автора (авторів), назву підручника, рік видання і видавництво.

Схема аналізу підручника**1. *Забезпечення засвоєння змісту галузі на рівні, визначеному Державним стандартом основної і повної загальної середньої освіти***

Відповідність навчального матеріалу підручника навчальній програмі, формування спеціальних предметних умінь і навичок, а також забезпечення формування загальних умінь і навичок з самоконтролю і самооцінювання.

2. *Дотримання основних дидактичних принципів*

Дотримання принципів науковості, сучасності теоретичних навчальних матеріалів, доступності теоретичного матеріалу з основ науки, відповідність індивідуальним, психологічним і віковим можливостям та особливостям учнів, інтеграції та синтезу міжпредметних і спеціальних знань, умінь, навичок.

3. *Методичне забезпечення. Наявність у підручнику методологічно обґрунтованої та методично виваженої системи вправ (завдань):* різнорівневі та диференційовані, для індивідуальної та групової роботи, творчого характеру, для формування різних видів життєвих компетентностей, для всіх видів контролю та самоконтролю тощо.

4. *Доступність підручника*

Забезпечення зрозумілого й чіткого визначення головних програмових понять, доступність теоретичного навчального матеріалу для самостійного сприйняття учнем, відповідність системи вправ (завдань) віковому рівню розвитку учнів, їх попередній загальноосвітній підготовці та життєвому досвіду, відповідність словникового наповнення підручника віковому рівню учнів і тощо.

5. *Розвивальний ефект навчального матеріалу*

Наявність навчального матеріалу, що може впливати на мотивацію навчальної діяльності учнів, спрямованість матеріалу підручника на підготовку учнів до самонавчання, вплив навчального матеріалу на розвиток інтересу учнів до навчального предмета, на реалізацію творчого потенціалу тощо.

6. *Виховний потенціал підручника*

Вплив навчального матеріалу на виховання в дитини стійких морально-етичних норм і загальнолюдських гуманістичних цінностей, громадянської позиції, естетичної культури і тощо.

7. *Ілюстративне оформлення підручника*

Загальна естетика оформлення навчальної книги, добір ілюстративних засобів, повнота реалізації їх функцій, поліграфічне виконання тощо.

8. *Системність та доцільність додаткового матеріалу*

Продуманість рубрикації, заголовків, сигналів – символів, доцільність об'єму та змісту матеріалів довідникового характеру.

IV курс

Шановні студенти! Чинними програмами з української мови, на жаль, не передбачено вивчення правил мовленнєвого етикету учнями. Водночас ця робота має бути обов'язковою, оскільки ми вітаємося, прощаємося, зустрічаємося щодня. Тому пропонуємо вам дібрати тексти, використання яких сприятиме засвоєнню учнями правил мовленнєвого етикету. Це можуть бути вірші, науково-популярні тексти, уривки з творів художньої літератури.

**Контрольні вправи до лекцій з дисципліни
„Методика навчання української мови”**

III КУРС

1. Укладіть словничок лінгводидактичних термінів (20-25).
2. Проаналізуйте параграф одного з підручників з української мови, визначаючи текстові і позатекстові компоненти (надписуючи).
3. Складіть схему або таблицю „Принципи навчання української мови”.
4. Підготуйте повідомлення про одну з технологій інтерактивного навчання.
5. Підготуйте повідомлення про використання комп’ютера або електронного підручника на уроках української мови.

IV КУРС

1. Доберіть зразки фонетико-лінгвістичних, фонетико-мовленнєвих і фонетико-комунікативних вправ.
2. Лексичні помилки пов’язані з використанням лексичних засобів, які не відповідають основній думці висловлювання та обраному стилю. Учені-методисти поділяють їх на 2 групи:

I група. Помилки, пов’язані з порушенням лексичної норми: 1) вживання слова у невластивому йому значенні: “я так рахую” замість “я так вважаю”; 2) порушення лексичної сполучуваності слів “зробити героїчний вчинок” замість “здійснити героїчний вчинок”; 3) неточне вживання фразеологізмів: “побита дорога” замість “бита дорога”.

II група. Помилки як наслідок бідного словникового запасу, недосконалості стилю мовлення: 1) вживання зайвого слова (плеоназм): “дивний дивак”; 2) вживання в одному словосполученні або реченні спільнокореневих слів (тавтологія): “на малюнку намальовано”; 3) дослівний переклад слів та словосполучень: “у слідуючий раз” замість “наступного разу”.

Запропонуйте завдання і вправи для подолання поданих помилок у мовленні учнів.

3. Складіть таблицю „Способи творення слів в українській мові”.
4. Напишіть лінгвістичні мініатюру про одну із частин мови.
5. Складіть таблицю „Словосполучення і речення: спільне й відмінне” для 5 і 8 класу.

6. Розробіть зразки вправ на подолання явищ інтерферентного впливу, дотримуючись таких порад:

- визначення орфограм за властивими їй ознаками;
- з'ясування назв орфограм;
- мотивація орфограм відповідно до правила;
- послідовне виконання орфографічних операцій, зумовлених вибором нормативного написання;
- використання комплексу різних видів навчальної діяльності, спрямованої на практичне застосування орфографічних знань;
- корекція орфографічних умінь і навичок;
- облік і класифікація помилок.

7. У науково-методичних джерелах як найбільш ефективні визначено три види прийомів алгоритмізації в навчанні пунктуації:

- 1) зразки міркувань, у яких аналізуються конкретні речення;
- 2) зразки міркувань, у яких трикрапкою показано, де необхідно називати конкретний факт (слово, словосполучення, речення), поставити граматичне питання, ужити термін або завершити фразу;
- 3) графічні схеми пунктуаційних правил або речень.

Підготуйте зразки алгоритмів навчання для ілюстрації вказаних вище видів до тем: “Відокремлені обставини”, “Відокремлені прикладки”, “Відокремлені додатки”.

8. Ознайомтеся з причинами пунктуаційних помилок. Підготуйте вправи і завдання для запобігання кожної групи помилок.

Причини пунктуаційних помилок

1. Найпоширенішим видом є пунктуаційні помилки, спричинені відсутністю розділового знака. Помилки цієї групи складають близько 2/3 від загальної кількості.

2. Помилки другої групи (зайвий розділовий знак) свідчать не тільки про звичку ставити розділові знаки навмання, керуючись тільки інтонацією, але й можуть бути результатом необґрунтованого підведення мовного явища під правило.

3. Третя група помилок (ужитий не той знак, який потрібен) спричиняється нерозумінням смислових відношень між компонентами складних речень, невмінням відрізнити інтонацію переліку від інтонації протиставлення, уточнення, наслідку.

4. Головною причиною помилок четвертої групи (ужитий знак не в тому місці, де потрібно) є недостатньо розвинений мовний слух, механічна орієнтація на сполучники, дієприкметники, дієприслівники. Кількість помилок цього типу незначна.

5. Наявність нечисленних помилок п'ятого типу (перенос знака в інший рядок) зумовлена незнанням того, що розділовий знак не відривається від слова, після якого ставиться (проте рядок може починатися з таких парних знаків, як лапки, дужки, тире)

6. Помилки на порушення послідовності розстановки розділових знаків зумовлені незнанням основних правил у випадку їх сполучення (знак питання і знак оклику в кінці питального речення, що вимовляється з окличною інтонацією; другі лапки у прямій мові ставимо після знака оклику, питання, трьох крапок; крапку ж – після лапок.

9. Доберіть тексти диктантів для формування пунктуаційних умінь і навичок учнів (коментований, графічний, диктант інформаційної дії, диктант-гіпотеза, диктант з обґрунтуванням). Поясніть методику їх проведення.

10. Підготуйте фрагмент лекції з теми „Методика проведення різних видів переказів і творів”.

**Контрольні вправи і завдання, використані під час практичних
занять (поточний контроль)**

*Ознайомтеся з конспектами уроків, розробними вчителями-словесниками.
Сформулюйте тему, визначте методи і прийоми, засоби і тип уроку.
Складіть список рекомендованої літератури.*

Конспект уроку №1

Тема:

Мета:

Методи й прийоми:

Засоби:

Тип уроку: .

Перебіг уроку

1. Організаційний момент

Доброго дня ! Сідайте !

Приготуйтеся до уроку. Черговий скаже, чи всі присутні.

II. Актуалізація опорних знань

З'єднайте за допомогою стрілочок російські слова та їх український переклад. Зробіть висновок: за допомогою яких сполучень в українській мові передається російські літери Ё та Е.

Російською	Українською
лѐн	польовий
серьѐзный	сльоза
слеза	серйозний
всего	льон
его	всього
полевой	його

III. Повідомлення теми, мети уроку.

Запишіть у зошитах тему уроку „Сполучення йо, бо”.

IV. Вивчення нового матеріалу.

Розповідь учителя: Відкрийте підручники на сторінці 83. Перед вами табличка. Прочитайте, коли ми пишемо йо, а коли – ьо.

Зачитує один з учнів, кілька повторюють за ним.

V. Закріплення нового матеріалу

1. *Вправа з підручника 179 – учитель виконує разом з учнями.*

2. *Учора я перевіряла учнівські зошити. Багато учнів іншого класу припустилися помилок у вживанні сполучень йо і ьо. Я виписала ці речення і прошу вас виправити ці помилки. Крім того, звертаю вашу увагу, що це загадки. Отже, виправте помилки, а потім відгадайте їх.*

1. Утрох (Утръох) їдуть братці верхом на конячці (Пальці й олівець). 2. Летіла птиця по синьйому (синьому) небу, Розпустила крила і сонце закрила (Хмара). 3. Було у хазяїна сім карбованців п'ятдесят копійок (копійок), і він купив сім кіз. По чому коза прийшла? (По землі).

Молодці! Ви правильно виконали завдання. Пригадайте з уроків української літератури ще приклади загадок, у словах яких вжиті сполучення йо та ьо.

Приклади загадок дітей

Цвіте синьо, лист зелений
Квітник прикрашає
Хоч мороз усе побив –
Його не займає. (Барвінок)

Над глибокою рікою
Вигнув спину він дугою.
Всі по ньому їдуть, Всі по
ньому йдуть, А з собою не беруть. (Міст)

На чотирьох гарнесеньких одна шапка рівнесенька (стіл)

Плине він, біжить, минає,
Нам його не вистачає.
Щойно осінь – вже зима,
Ось він був, а вже – нема. (Час)

Давайте запишемо слова, у яких вжиті сполучення йо та ьо. Диктують учнів, які навели приклади загадок.

3. *Вправа з ключем. Випишіть слова у дві колонки: 1) ті, у яких вставили йо; 2) ті, у яких вставили ьо.*

Медаль...н, утр...х, з...мка, згор...ваний, по-бо...вому, забр...ханий,

прист...баний, сер...зний, посередн..., Олексі...вич, самотн..., під...мний, осінн...го, Юрі...вич, мал...ваний, буль...н, л...н, Георгі...вич.

Ключ. У кожному слові підкресліть третю від початку букву і прочитайте прислів'я.

<i>I стовпчик</i>	<i>II стовпчик</i>
<i>Медальйон</i>	<i>утр^ьох</i>
<i>Зйомка</i>	<i>згорьованийий</i>
<i>По-бойовому</i>	<i>збр^ьоханийий</i>
<i>Серйознийий</i>	<i>пристьобанийий</i>
<i>Олексійович</i>	<i>посередньо</i>
<i>Підйомнийий</i>	<i>самотньо</i>
<i>Юрійович</i>	<i>осіннього</i>
<i>Бульйон</i>	<i>мальованийий</i>
<i>Георгійович</i>	<i>льон</i>
<i>Добре діло роби сміло</i>	

4. Виконайте вправу 180.

5. А тепер змагання! Напишіть за 3 хвилини від слів *хвилюватися, три, воля, колір, воювати* утворіть якомога більше слів зі сполученнями *йо та ьо і з* трьома дібраними словами складіть речення.

Відповідь: схвильованийий, трьох, вольовий, кольоровий, завойованийий, завойовник, завойовувати, трьома, утрьох, кольорами.

VI. Підсумок уроку.

Отже, діти, на сьогоднішньому уроці ми навчилися правильно вживати у мовленні слова зі сполученнями *йо та ьо*.

1. Коли ми пишемо *йо*?
2. Коли пишемо *ьо*?
3. Наведіть приклади слів зі сполученнями *йо та ьо*.

VII. Домашнє завдання.

Записано на дошці

Вивчити § 22, стор. 83.

Виконати письмово вправу 183, що на стор. 84

Урок закінчено. До побачення!

Конспект уроку №2

Тема:

Мета:

Методи й прийоми:

Засоби:

Тип уроку:

Перебіг уроку

1. Організаційний момент.

–Доброго дня, діти! Давайте перевіримо вашу підготовку до уроку: подивіться уважно на свої парти. Перевірте наявність на них зошитів, підручників, щоденників, ручок. Запишіть собі в зошити сьогоднішнє число й класна робота, тему уроку “Іменник. Повторення вивченого”.

2. Повідомлення мети перевірки і способів її проведення.

Сьогодні у нас незвичайний урок – я не тільки перевірю, як ви засвоїли розділ, що вивчали протягом останніх тижнів, а й ми разом будемо милуватися красою осені – багатої, різнобарвної, чарівної пори року, прислухатимемось до краси рідного слова...

(Учитель звертає увагу учнів на осінні пейзажі, що висять на дошці, і читає вірш Ліни Костенко)

Красива осінь

Вишиває клени

Червоним, жовтим, срібним, золотим.

А листя просить: “Виший нас зеленим.

Ми ще побудем, ще не облетим”.

А листя просить: “Дай нам тої втіхи

Сади прекрасні, роси, як вино,

Ворони п’ють надкльовані горіхи

А що їм чорним,

Чорним – все одно.

– Любі друзі! Запрошую вас до цікавої осінньої подорожі. Ми більш близько познайомимось з кожним осіннім місяцем, завітаємо до осіннього саду й лісу, згадаємо про осінні квіти та ще багато іншого. Але основне наше завдання – узагальнити й систематизувати знання з теми “Іменник”. Отже, виконаємо перше завдання.

3. Перевірка домашнього завдання.

– Я хочу звернути вашу увагу на те, що серед нас є учні, які народилися восени. Вони отримують завдання описати роздані мною осінні пейзажі. Зараз, поки ми виконуватимемо завдання, попросимо їх скласти коротенькі описи, використовуючи якомога більше іменників. (*Завдання виконують 2-3 учні*).

– Я пропоную вам записати текст. Підкреслити в ньому іменники. Користуючись зразком міркування, підготуватися до усного доведення правильності свого вибору.

Зразок міркування: Слова ..., ... – іменники, бо відповідають на питання ... і мають такі граматичні ознаки...

Минуло літо. Величною ходою прийшла поважна королева – осінь. Вона прибрана в шати тисяч кольорів, прикрашена рубіновими сережками калини, коралями глоду, шипшини і терну (І. Чендей).

(Учні записують текст, а потім виконують завдання)

(Учитель здійснює вибіркочу перевірку виконаного учнями завдання – робота із записаним під диктовку текстом, а далі надає слово учням, що працювали з картками).

– Молодці! Я бачу ви добре справилися із завданням, бо вдома добре попрацювали. Отже, можемо далі виконувати наші завдання.

4. Бесіда на узагальнення теоретичних знань.

– Ми на основі виконаного вами завдання можемо підсумувати теоретичні знання про іменник. Прошу вас дати мені відповіді на запитання:

1. На які питання відповідає іменник?

2. Що означає іменник?
 3. Чи можна, на вашу думку, іменник вважати найчисельнішою частиною мови?
 4. Які морфологічні ознаки має іменник?
 5. З якими частинами мови найчастіше вживається іменник в мовленні?
 6. Яким членом речення може бути іменник?
5. Вправи на узагальнення та систематизацію знань, умінь та навичок учнів.

–Отже, ми з вами пригадали, яка частина мови називається іменником, назвали його граматичні ознаки та синтаксичну роль. А тепер можемо переходити до виконання вправ і детальніше знайомитися з осінніми місяцями.

–Моє перше завдання таке: Прослухайте текст. Випишіть із нього іменники в три колонки: першу – іменники чоловічого роду, другу – жіночого роду, третю – середнього роду.

Літо збігло, як день, і з невлежаного туману вийшов синьоокий, золочубий вересень. Він причепив до свого бриля червоний з вологістю кетяг калини й нитку бабиного літа, заглянув до нашої школи, завзято вдарив у дзвін та й пішов поміж садами в степи крутити крила вітряків (М.Стельмах).

(Учні виконують завдання. Після виконання учитель вибірково перевіряє його виконання).

Учитель просить учнів дати відповідь на таке запитання: Скажіть мені, чому ми не можемо сказати, що іменники змінюються за родами? І виконати такі завдання:

- 1) Запишіть в зошити іменники *сади, степи, крила, літо, дзвін*. Визначте їх число.
- 2) Чи є серед поданих іменників такий, що вживається тільки в однині?
- 3) Продовжіть низку означень до слів: *літо – тепле, бабине..., вересень – синьоокий, золочубий...*

– Молодці! Але, як бачимо, деяким треба більше уваги приділити повторенню матеріалу. Проте наша робота продовжується. Осінь триває... і я прошу вас прослухати наступне завдання. Я зачитаю вам текст. Уважно його прослухайте. Подумайте, яку назву йому можна дати.

Назва першого гінця осені пов'язана з вересом – рослиною, вельми поширеною на всьому ареалі Полісся. Цей вічнозелений кущ квітує з серпня і до кінця жовтня. Але найпишніше рожево-бузкове суцвіття вкриває соснові бори, торф'яники та піщані пагорби саме у вересні. Верес, як і липові гаї, є вельми цінним медоносом. Щоправда, у наших краях вересовий мед не в особливій пошані за його гіркуватий присмак. Проте в інших народів, зокрема французів, солодкий продукт, зібраний з вересу, вважається справжнім делікатесом (За В.Скуратівським).

Учитель пропонує учням виконати письмово такі завдання:

- 1) Доберіть назву до текст (Учні дають відповідь).
- 2) Записані на дошці слова поставте в родовому відмінку однини: *гонець, кущ, медонос, присмак, продукт, верес*. Визначте їх відміну і групу.
- 3) Поясніть правопис слів *Полісся, суцвіття, торф'яник, делікатес*. Яке в цих слів належить до власних назв? Доберіть власні приклади. Складіть з дібраними словами речення (бажано, щоб вони були про осінь).
- 4) Уявіть, що ви – лексикографи. Поясніть походження назв таких місяців, як *жовтень і листопад*.

– Молодці! Ви успішно виконали завдання, повторили правопис іменників II відміни однини, а також добре виконали роль лексикографів. Переходимо до наступного завдання, а також до другого осіннього місяця – жовтня.

– У кожного на парті лежить текст. Прочитайте його уважно і виконайте запропоновані завдання.

У вишній багрянцем широкополій сороці по узгір'ї ступав жовтень. Зривав листя з дерев і стелив багатобарвну ковдру на стежці, полях.

Патлата груша-дичка, що росла обабіч саду, усипана тисячами мідяків. У гіллі пурхали зграйки перелітних пташок. Вони співали журних пісень –

прощалися з садом, полем і лісом, де знаходили привілля ціле літо і куди знову повернуться після снігу й морозів.

Дятел заклопотано підстрибував на дуплястому стовбурі яблуні. Підкидаючи голівкою в червоній шапочці, вистукував “так-тук, тук-тук” (І.Чендей).

1) Випишіть собі в зошити з нього іменники. Визначте їх відмінок.

2) Випишіть із тексту іменники, що вживають тільки в однині (гілля, привілля). Поясніть їх лексичне значення. Запишіть іменники, які вживаються тільки і множині.

3) З’ясуйте синтаксичну роль підкреслених іменників.

4) Визначте мовні засоби, за допомогою яких автор змальовує образ Жовтня. Чим відрізняється Жовтень від Вересня? Які частини мови передають “вчинки” й “рухи” осінніх місяців?

(Учитель вибірково перевіряє виконання учнями завдання)

–Добре. Останнє наше завдання – найскладніше. Кожен із вас отримує завдання.

1. Прочитайте текст. Уставте пропущені букви.

Листопад

Уже відійшов золочубий в..р..сень, відцвітають жовто-червоним л..стом погожі жовтневі дні. Дедалі частіше мороз..ць лягає на луки й поля, наче гострим нож..м обрізує ро..кішне вбрання жовтня. Ронять останній лист д..рева, куці в лісах, парках і садах, наповнюючи їх тихою м..лодією замріяного вальс(у,а). І же якимись прозорими й порожніми стали вони тепер.

Притихла пр..рода в тривожному ч..канні. Це ж бо настає місяць “листопад”, який єднає осінь і зиму, адже не дарма про нього в народі кажуть: “Вер..сня онук, жовтню син, а зимі – рідний брат – отакий листопад”.

2. Підкресліть іменники.

3. Провідмініяйте іменники **вересень** (І варіант) і **листопад** (ІІ варіант).

4. Визначте відміну підкреслених іменників.

5. Запишіть правила правопису НЕ з іменниками.
6. Зробіть морфологічний розбір іменника **ніж** (I варіант) і **природа** (II варіант).

(Учні виконують завдання)

ПРАВИЛА ВЗАЄМОПЕРЕВІРКИ

1. Обмінюйтеся виконаними завданнями.
2. Визначте, чи правильно вставлені букви:
 - 1) усе правильно – 4б.;
 - 2) є 1-2 помилки – 3б.;
 - 3) є 3-4 помилки – 2 б.;
 - 4) більше 5 помилок – 1 б.
3. Правильно підкреслені всі іменники – 1 б., ні – 0 б.
4. Немає помилок у відмінюванні – 2 бали, є 1 помилка – 1 бал, багато помилок – 0 б.
5. Правильно визначена відміна – 1 б., ні – 0 б.
6. Морфологічний розбір зроблено правильно – 3 бали, 1 помилка – 2 бали, 2-3 помилки – 1б.
7. Підсумуйте і виставте в зошит кількість балів. Пам'ятайте, ви повинні правильно оцінити роботу товариша.

(Учитель пропонує учням виконати взаємоперевірку, роздаючи аркуші з правильно виконаними завданнями. Вибірково перевіряє правильність виконання).

6. Підведення підсумків уроку.

– Ми сьогодні здійснили осінню подорож. Але й не тільки – я перевірила як ви засвоїли тему “Іменник як самостійна частина мови”. Давайте підсумуємо вивчене:

1. Яку тему ми сьогодні повторювали?
2. З якими осінніми місяцями “познайомилися”?
3. Що нового про осінні місця ви дізналися?
4. Чи все згадали про іменник на уроці?

5. Чи сподобався вам сьогоднішній урок?

(Учитель виставляє оцінки).

7. Домашнє завдання.

Напишіть твір-мініатюру на тему “Осінь в моєму місті”.

– До побачення!

Конспект уроку №3

Клас: 7 клас

Тема: Закріплення знань, умінь і навичок з теми “Дієприслівник як особлива форма дієслова”

Мета:

Тип уроку: ...

Методи та прийоми: ...

Засоби: ...

Перебіг уроку:

1. Організаційний момент.

– Доброго дня, діти! Давайте перевіримо вашу підготовку до уроку: подивіться уважно на свої парти. Перевірте наявність на них зошитів, підручників, щоденників, ручок. Запишіть собі в зошити сьогоднішнє число й „Класна робота”.

2. Повідомлення теми майбутньої роботи, усвідомлення її учнями.

Учитель: Сьогодні у нас незвичайний урок – я не тільки перевірю, як ви засвоїли розділ, що вивчали протягом останніх кількох тижнів, а й попрацюємо з приказками і прислів'ями і цікавим текстом.

3. Відтворення теоретичних відомостей, застосування яких буде потрібним учням.

Зустрілися якось Дієприкметник і Дієприслівник. Зустрілися їм неважко – усе-таки родичі, одного дієслівного прізвища.

– Добре вам, Дієприкметникам, – почав скаржитися на долю Дієприслівник. Живете повнокровним життям: маєте числа, відмінки й рід.

Пристойний гардероб дістався вам від Прикметника у спадок. І роботи вам вистачає: Означеннями працюєте, за бажанням можете до Іменників у гості сходити. А від них і до Підмета з Додатком – зовсім поруч. А моїй долі не позаздриш: за дієвідмінами, як Дієслово, за відмінками, як Прикметник, не навчився змінюватися. Живу, як Прислівник якийсь, тільки й того, що до Дієслова прилягаю через різні обставини.

– Так, життя наше різноманітніше, ніж твоє, – відгукнувся Дієприкметник. – Та тільки немає й у ньому ідеалу. Усе проблеми, проблеми... А найсумніше те, що немає в нас майбутнього часу й ніколи ми його не отримаємо (За Т.Жулій, О.Теплицькою).

1. Розкажіть про дієприкметник і дієприслівник як особливі форми дієслова, використовуючи подану в тексті інформацію й визначаючи їх спільні й відмінні ознаки.

2. Наведіть 7-8 прикладів дієприслівників.

Учитель: Отже, ми з'ясували, що означає дієприслівник, на які питання відповідає, які має граматичні ознаки.

4. Виконання учнями вправ.

Вправа 1. Запишіть речення, розкриваючи дужки. Поясніть особливості правопису частки не з дієприслівниками і розстановку розділових знаків.

1. (Не) давши слова кріпись, – а давши – держись. 2. (Не) спитавши броду, (не) лізь у воду. 3. (Не) взявшись до сокири, не зробиш хати. 4. (Не) розбивши горщика, (не) з'їси кашки. 5. (Не) перескочивши річки, (не) кажи „Гоп”. 6. (Не) поговоривши з головою, (не) бери руками.

Учитель: Як бачимо, ця вправа дозволила нам не лише пригадати особливості правопису частки *не* з дієприслівниками, але й повторити правопис розділових знаків при дієприслівниковому звороті. До речі, цьому буде присвячена й наступна вправа.

Вправа 2. Попрацюйте в парах. Складіть речення з поданими словосполученнями, використовуючи їх як дієприслівниковий зворот. Усно поясніть правопис розділових знаків. Здійсніть взаємоперевірку.

Повертаючися додому, гортаючи сторінки підручника, прокинувшись вранці, готуючися до свята, не думаючи про результати, допомігши батькам, виконавши домашнє завдання.

Вправа 3. Від поданих дієслів утворіть дієприслівники. Визначте вид утворених дієприслівників. Усно складіть речення з будь-яким з утворених дієприслівників.

Спекти, розпочати, принести, зробити, покласти, співають, ідуть, підняти, зрозуміти, малювати.

Учитель: Виконання цієї вправи дозволило нам повторити особливості творення дієприслівників доконаного і недоконаного виду. Наступна вправа – це своєрідний підсумок нашої роботи.

Вправа 4. Прочитайте текст уголос. Визначте його стиль і тип мовлення.

Умій дякувати старшим за те, що вони *повчають* тебе. Почувши похвалу, дякуй і *обіцяй* жити по-людському. Почувши докір, несхвалення твого вчинку, дякуй за те, що тебе вчать жити по-людському.

Умій дякувати вчителеві. Вислухавши слова похвали, дякуй за науку. Вислухавши гіркі, суворі слова, теж дякуй за науку. І ти будеш людиною! (В.Сухомлинський).

Виконайте завдання за текстом

1. Утворіть від виділених дієслів дієприслівники.
2. Випишіть із тексту дієприслівники. Позначте в них суфікси.
5. Перевірка якості самостійної роботи учнів.

Перебудуйте складні речення в прості, ускладнені дієприслівниковим зворотом. Запишіть речення, правильно оформляючи їх пунктуаційно. Виконайте розбір одного дібраного дієприслівника як особливої форми дієслова.

1. Якщо ти не знаєш значення слова, звернися до тлумачного словника.
2. Коли ти не знаєш, як пишеться слово, перевір його написання в

орфографічному словнику. 3. Якщо сумніваєшся в доборі синонімів, відкрий словник синонімів.

Учитель: Часто учні припускаються помилок у вживанні дієприслівників. Тому виконання наступної вправи передбачатиме виправлення помилок у вживанні дієприслівників.

Знайдіть помилку в уживанні дієприслівників. Відредагуйте речення й запишіть їх.

1. Повертаючися додому, ішов сніг. 2 Повернувшись додому, у мене знову з'явився добрий настрій. 3. Сидівши біля столу, я читаю цікаву книжку. 4. Вишиваючи рушник, у мене зламалася голка. 5 Допомагаючи один одному, у нашому колективі живеться дружно. 6. Дивлячись на соняшник, він мені сподобався.

Учитель вибірково перевіряє правильність виконання учнями вправи.

6. Підсумок уроку.

– Сьогодні на уроці ми закріпили знання з теми „Дієприслівник”, що допоможе нам якнайкраще підготуватися до контрольної роботи. Підсумуємо вивчене:

1. Який розділ ми сьогодні повторювали?
2. Як пишеться частка не з дієприслівниками?
3. Як виділяється дієприслівниковий зворот на письмі?
4. За допомогою яких суфіксів творяться прислівники доконаного і недоконаного виду?

(Учитель виставляє оцінки).

7. Домашнє завдання.

Повторити самостійно вдома параграфи і підготуватися до контрольної роботи. До побачення!

Конспект уроку №4

Клас:

Тема:

Мета: ...

Тип уроку: ...

Методи і прийоми: ...

Засоби:

Перебіг уроку:

1. Оголошення теми і мети уроку.

Доброго дня! Перевірте, будь ласка, чи у всіх на партах є зошити, ручки, підручники і щоденники. Молодці! Усі добре підготувалися до проведення уроку. Сьогодні на уроці ми працюватимемо над написанням твору в публіцистичному стилі на морально-етичну тему.

2. Вступна розповідь вчителя.

Сьогодні я стала свідком прикрого випадку: у шкільному коридорі спілкувалися кілька старшокласників. Вони ділилися враженнями від перегляду цікавого кінофільму і думали, що ніхто не чує їхньої розмови. Мене вразило те, що серед більшості слів, які вони використовували, приблизно 15% було нормативної лексики. А коли повз них пройшла прибиральниця і зробила їм зауваження, вони СЛОВОМ образили її так, як не можна образити вчинком. Мені стало боляче, бо зараз багато говориться про гуманність, доброту, любов і пошану до рідної мови.

3. Запитання для бесіди.

1. Як ви розумієте поняття мораль і етика?

2. Які, на вашу думку, одвічні людські якості є ознаками моральної поведінки?

3. Чи спирається мораль на традиції і звичаї, які вироблялися народом протягом багатьох століть?

4. Як ви гадаєте, чи може високоморальна людина використовувати в мовленні лайливі слова, ображати словом?

Отже, ви правильно визначили (і це є підтвердженнями ваших ґрунтовних знань з історії), що мораль – це система поглядів, уявлень, норм і оцінок, які регулюють поведінку людей, а етика – наука, що вивчає мораль. Так, я

погоджуюсь з вами в тому, що високоморальна людина, яка зважає на духовний досвід своїх пращурів, ніколи не використає у своєму мовленні ненормативних і лайливих слів, адже словом, як говорить народна мудрість, можна образити сильніше, ніж ділом.

Пригадайте з уроків української літератури, хто з українських письменників проповідував ідеї високої моральності? Давайте пригадаємо їх вислови.

Молодці! Але ви не згадали висловлювання Г.С.Сковороди “Добросердечне слово лиш може врятувати”. Саме воно і стане темою вашого твору в публіцистичному стилі.

4. Виконання підготовчих вправ.

Завдання 1. У зв'язку з тим, що ми будемо писати твір публіцистичного стилю, давайте пригадаємо його основні ознаки.

Отже, ми з'ясували особливості публіцистичного стилю. А тепер скажіть, чим тексти публіцистичного стилю відрізняються від текстів художнього стилю?

Завдання 2. Твір публіцистичного стилю може бути написаний у формі розповіді або роздуму. Давайте пригадаємо особливості побудови твору-розповіді і твору-роздуму.

Завдання 3. Прослухайте приказки і прислів'я. Визначте, які з них відповідають темі твору й можуть бути використані як цитати.

1. Не хочеш почути поганих слів, не кажи їх сам. 2. Краще недоговорити, ніж переговорити. 3. Умій сказати, умій і змовчати. 4. Шабля ранить голову, а слово – душу. 5. Рана загоїться, але слово – ніколи. 5. Слово не горобець: випустиш – не впіймаєш. 6. Слово – не стріла, а глибше ранить. 7. Удар забувається, а слово пам'ятається. 8. Гостре словечко коле сердечко. 9. Від теплого слова і лід розмерзає. 11. Добре слово варто завдатку (Народна мудрість).

Завдання 4. *Прослухайте текст. Визначте в ньому головну думку. Запишіть слова і словосполучення, які б ви використали під час написання твору.*

Слово – найтонше доторкання до серця, воно може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножем, і розжареним залізом, і брудом. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне – приносить біду. Словом можна вбити і оживити, поранити і вилікувати, посіяти тривогу і безнадію і одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльозу, породити віру в людину і заронити невіру, надихнути на працю і скувати сили душі... Зле, невдале, нетактовне, просто кажучи, нерозумне слово може образити, приголомшити людину (В.Сухомлинський).

1. *Поясніть написання слів **нерозумний, необдуманий, нетактовний, невіра, приголомшити, безнадія.***

2. *Наведіть кілька прикладів з власного життя, коли добре слово допомогло оживити, вилікувати або одухотворити людину.*

Молодці! Ви добре попрацювали і тепер, я впевнена, можете почати складати власні твори. Але перед тим давайте запишемо орієнтовний план.

5. Складання плану.

Чому я кажу орієнтовний план? Адже скільки тут у класі працює учнів, стільки буде думок, стільки й буде різних творів. Тому я не буду наполягати на тому, щоб ви під час написання твору користувалися цим планом, можете скласти власний.

Орієнтовний план твору

1. “Ну що б, здавалося, слова... Слова та голос – більш нічого. А серце б’ється-ожива, Як їх почує!” (Т.Шевченко).

2. Доброзичливе слово – найкраща підтримка.

1. “Нема просто слова. Воно або привітання, або краса, або біль, або бруд, або світло, або темрява” (Р.Гамзатов).

2. Уміння відчувати чужий біль і допомогти словом.

3. Чи дійсно слово може врятувати?

3. Добре слово – один із шляхів врятування від хвороб суспільства.

Давайте охарактеризуємо пропонований план. Правильно, він цитатний і складний. Мені хотілося б, щоб і плани, які ви, можливо, складете самостійно були цитатними і складними, адже ви учні 8 класу, і це для вас нескладне завдання.

6. Написання твору в публіцистичному стилі на морально-етичну тему.

Завдання виконані, план складений, певні нотатки для майбутнього твору ви вже зробили. Отже, починайте працювати над вашими творами.

7. Редагування творчої роботи.

Я бачу, що більшість із вас уже закінчили працювати над орієнтовним змістом твору. Тому пропоную вам зачитати уривки своїх творів для того, щоб ми змогли їх проаналізувати і відредагувати.

(Учні зачитують уривки власних творів, аналізують їх щодо наявності стилістичних, мовленнєвих, орфографічних та інших помилок)

Ви можете продовжувати роботу над написанням твору.

8. Підсумок уроку.

Закінчуйте, будь ласка, свою роботу і здавайте зошити. Отже, тепер пригадаємо:

1. *Над написанням якого твору ми сьогодні працювали?*

2. *Назвіть особливості тексту публіцистичного стилю.*

3. *Які морально-етичні цінності ви можете назвати?*

4. *Чи дійсно добре і мудре слово, сказане людині в складну хвилину її життя, може допомогти і врятувати?*

5. *Чи будете ви тепер думати над тим, що говорите своїм близьким людям або навіть і незнайомим?*

Конспект уроку №5

Тема:

Мета:

Тип уроку:

Методи і прийоми:

Засоби: .

Перебік уроку

1. Організаційний момент.

2. Повідомлення мети уроку. Мотивація навчальної діяльності.

- Кожне слово, річ, предмет виконує певну функцію.
- Людина виконує функції говоримо, думаємо, ...
- Чи виконує певні функції мова?

3. Аналіз матеріалу з метою узагальнення вивченого.

I. Прочитайте тези з книги „Мова і нація” В. Іванишина, Я. Радевича-Винницького. Використовуючи подані тези, розкажіть про функції мови.

Завдяки експресивній функції мова дає можливість розкрити неповторний світ людського інтелекту, волі та емоцій.

Мова є засобом спілкування. Спілкуватися за допомогою якоїсь мови можуть лише носії цієї мови. Тільки для них вона є засобом ідентифікації, ототожнення в межах певної спільноти.

Мова є засобом пізнання світу. Досвід суспільства закодовано і й зафіксовано в мові, її словнику, граматиці, у текстах.

Мова є знаряддям і водночас матеріалом створення культурних цінностей. Фольклор, художня література, театр, пісня – усе це дає підстави стверджувати, що мова – основа культури, її храм.

Мова – носій культури. Культура кожного народу зафіксована в його мові.

II. 1. Як ви вважаєте, чи може суспільство існувати й розвиватися без мови?

2. Що спільного для всіх функцій мови?

3. Чи можна серед функцій мови виділити основну? Обґрунтуйте свою відповідь.

4. Як ви розумієте вислів „Мова є знаряддям і водночас матеріалом створення культурних цінностей”.

4. Робота над висновком.

- Запишіть функції мови. Сформулюйте суть кожної.
- Виділяють функції ще такі функції мови: контактостановлювальна (асоціативна, контактна, фатична), емотивна (емоції), функція впливу, інформаційна. Подумайте й сформулюйте значення кожної.

5. Вправи на застосування узагальнюючих правил

2. I. Прочитайте текст. Визначте стиль і тип мовлення. Доведіть свою думку. З якою метою і де він може бути опублікованим?

Мова і мовлення – це дві форми існування суспільного явища, які співвідносяться між собою як загальне (мова) і конкретне (мовлення), вони мають спільні й відмінні ознаки.

Мова – це характерний для людського суспільства специфічний вид знакової діяльності, а мовлення – об'єктивний вияв мови, процес життєдіяльності мовних одиниць у формі діалогічного й монологічного висловлювань заради ефективного спілкування. Мова і мовлення тісно між собою пов'язані й передбачають одне одного: мова необхідна для того, щоб мовлення було зрозумілим і тим самим було ефективним, а мовлення у свою чергу необхідне для того, щоб усталилася мова (З посібника).

II. Поміркуйте, чи можна вважати функції мови функціями мовлення?

III. 1. Порівняйте викладену в тексті інформацію про мову й мовлення з уже відомою вам. Узагальніть інформацію про мову й мовлення, їх функції.

2. Як ви розумієте поняття ефективного спілкування?

3. Обґрунтуйте основні функції мови, використовуючи подані твердження.

1. Мова - душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб. У мові наша стара й нова культура, ознака національного визнання...

І поки живе мова - житиме й народ як національність. Не стане мови не стане й національності: вона геть розпорошиться поміж дужчим народом ... (І.Огієнко).

2. Мова - втілення думки. Що багатша думка, то багатша мова (М.Рильський).

3. Для висловлення будь-якої емоції, будь-якого чуття південнорус має багату рідну мову свою. Чи закипить у ньому гнів, чи охопить його журба, чи ніжність розм'якшить серце його, чи буде він у веселому жартівливому гуморі □ для всього має багату мову свою... (А.Метлинський).

4. З раннього дитинства і до глибокої старості людина невіддільно пов'язана з мовою. Це єдине знаряддя, що вивищує людину над світом, робить її нездоланною в пошуках істини. Розпочинається залучення дитини до краси рідної мови з милих бабусиних казок і материнської колискової пісні. Кожен день дає нам урок пізнання. І завжди і скрізь наш учитель □ мова (І.Вихованець).

5. Люди спілкуються між собою, передають знання наступним поколінням, користуючись спеціальними мовними знаками □ словами, реченнями. ... Щоб мова виконувала роль головного засобу спілкування, щоб нею передавалися набуті людьми знання, її знаки повинні бути постійними, усталеними, всім зрозумілими (В.Русанівський).

6. *Оголошення вчителем оцінок.*

7. *Завдання додому.*

8. *Підсумки уроку.*

ТЕКСТИ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИКОНАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Текст № 1

Потреба людей у спілкуванні викликається об'єктивною необхідністю їхнього співіснування. Як саме? Наше життя наповнене контактами з іншими людьми. При цьому ми свідомо або несвідомо відчуваємо потребу спілкуватися чи бажання уникнути контакту. На жаль, ділові інтереси часто змушують стримувати емоції. У зв'язку із цим виникає роздратування, яке не може бути добрим супутником у ділових стосунках. Розуміння причин цих явищ багато в чому допомагає подолати негативні психологічні бар'єри спілкування, що виникають між партнерами, спокійно розв'язати проблеми кожного.

Ураховуючи той час, протягом якого нам доводиться працювати в контактах із колегами та діловими партнерами, бачимо, що роль якісного спілкування багато важить. Вона зростає в умовах переходу до ринкової економіки, коли людина разом із надбанням свободи отримує й додаткові обов'язки особистої відповідальності за свій економічний та соціальний стан.

Психологи визначили, що успіх бізнесу на вісімдесят п'ять відсотків залежить від уміння людини спілкуватися.

В узагальненому вигляді спілкування визначається як процес обміну між людьми інформацією, думками, судженнями, оцінками, почуттями (За М. Дороніною).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 2

За могутніми 10-метровими стінами фортеці, як черепаха під панциром, ховається один із найдавніших замків України. Якщо уявити, як колись він був укріплений ще й глибоким ровом, через який перекидали підйомний міст, то виникає чітке уявлення, якою недосяжною цитаделлю поставав Ужгородський замок перед обличчям ворога.

Навряд чи ми коли-небудь точно дізнаємося історію походження цієї фортеці. Достовірно відомо, що в X – на початку XI століття вона вже існувала.

Помітну трансформацію один із найбільш неприступних замків України пережив у XIV столітті. Угорський король Карл Роберт дарує Ужгородський замок італійським братам Другетам. Ті, у свою чергу, перебудовують замок „на свій смак”. Зміцнивши його високими ромбоподібними бастіонами з гарматами, оточивши потужними товстими стінами (до 3 м) і викопавши рів, магнати Другети перетворили Ужгородський замок на справжній палац-цитадель. Приблизно таким він і дійшов до наших часів. Адже після цього жоден завойовник не зміг взяти замок штурмом (За Наталею Стригою).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 3

Українська сцена була багата яскравими творчими індивідуальностями. Серед визначних акторів і співаків XX століття поруч з іменами виконавців вітчизняних і зарубіжних стоїть ім'я великої української співачки Соломії Крушельницької. Її життя минало у складний час глибоких суспільних потрясінь, її відданість і самопошвята музі класичного співу й надзвичайна природна обдарованість вивели її в сузір'я найвидатніших голосів світу.

Захоплено вітали Крушельницьку Львів і Петербург, Варшава й Відень, Буенос-Айрес і Нью-Йорк.

У кожному своєму концерті Соломія Крушельницька виходила на сцену з українською народною піснею, несучи її в життя далеко за межами Батьківщини (За В.Врублевською).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 4

Так, це до тебе, саме до тебе це слово! Це від тебе залежить зараз, чи порветься золота нитка тисячоліть, а чи оживе і заграє на сонці!

Чуєш, пісня лунає, ти мимохіть тягнешся вслід за нею – вона старіша від тебе на тисячоліття і на тисячоліття молодша. Слово у пісні, як вода в ріці. Жива вода рідної мови на ноги зведе тебе і тоді, коли ти зневірився у всьому. І перше слово твоє, до мами звернене, материнське слово хай розширює твої груди озоном людської гідності. Це ти несеш слово в серці, як наполохану пташку. Слово довірилося тобі і повірило в тебе. Не сполохай рідного слова, а захисти його, до серця притули, життям своїм переповни. Ти, саме ти – і ніхто інший (За І. Драчем).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 5

Загальновідомо, що вмiти радiти чужим успiхам – мiрило людськoї шляхетностi, а сказати людинi приємний комплiмент – означає вселити в неї вiру в себе, у власнi сили. Слово “комплiмент” українська мова запозичила з французькoї (буквально перекладається як вiтання). Однак з часом первинне значення слова певною мiрою було змiнене. Великий тлумачний словник українськoї мови подає таке визначення цього слова: “приємнi, люб’язнi слова; похвала, лестощi”. Комплiменти можуть висловлюватись однолiтку з приводу рiвня його обiзнаностi або зовнiшнього вигляду, улюбленому акторовi (письменниковi, художниковi) як вияв визнання його таланту тощо. Проте найчастiше комплiменти адресованi близьким людям, знайомим, приятелям. Змiст i стиль комплiменту залежить вiд статi, вiку, соцiального становища адресата, вiд характеру взаємин з ним, змiсту розмови (С. Богдан).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 6

Аккерманська фортеця – одна з наймогутнiших та найцiкавiших фортець Пiвдня. Її прекрасно збереженi мури i нинi вражають своєю величчю та неприступнiстю...

Серед численних башт, що збереглися, особливу зацiкавленiсть викликають башти Овiдiя та Пушкiна.

Башту Овiдiя, або Дiвочу, розташовано на розi пiвденноi i схiдноi оборонних стiн, лiворуч вiд головних ворiт. Триярусна восьмикутна у планi, башта завершується восьмигранним наметовим дахом. За легендою, на початку ери римськoго поета Овiдiя за наказом iмператора Августа було заслано в схiдну провiнцiю. У 8 р. н. е. поет знайшов притулок у Тiрi.

Напевно стверджувати, чи насправді жив у Тірі Овідій, не можна. Щодо О. Пушкіна, то його відвідини Аккерманської фортеці є достеменним фактом. Під час перебування в Одесі О. Пушкін у грудні 1821 р. побував в укріпленні, і саме там народився задум створення послання «К Овидію». Башту Пушкіна розміщено над лиманом, навпроти башти Овідія. Триярусна, чотиригранна, з балконом башта Пушкіна виходить у бік лиману.

У різний час фортецю відвідали й інші відомі особистості: Леся Українка, Адам Міцкевич, Іван Нечуй-Левицький (З книги «Замки та фортеці»).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 7

Настав вересень. Водночас вереснева трава розстелила свій ніжний медово-рожевий квітковий килим на галявинах біля боліт і поміж хвойних та мішаних лісів. Цвітіння чудового вересу вчувається в прекрасному ароматі повітря, у легкому подиху леготу, у веселкових барвах неба. Верес! Від його фіолетового цвітіння не сховатися ніде: ні в затінку дерева, ні на узліссі, ні в гушавині. Його маленькі привабливі ліхтарики мов просвердлюють тобі душу, входять у єство, у свідомість. Перед очима гейзери цвіту, фонтани холоднувато-гарячого багаття, каскади райдужного сяйва.

Дикі бджоли сумлінно пораються на віддалених ділянках, у глибинах, у пущах і нетрищах, запасаючись нектаром на зимівлю, а свійські літунки господарюють на околицях, беруть взяток похапцем, поспішають.

Незабаром знову задощить, затуманить, загрозує, натрусить листя, приб'є цвіт. І тоді вже верес буде бляклий, сірий, нудний. Ні взятку з нього, ні вигляду (За А.Камінчуком).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 8

«Як ви організуєте своє робоче місце?» – запитали якимось у перекладачів. Запитання мене зацікавило, бо за ним – образ. У *Максима Рильського* читаємо: «*О тиха пристане робочого стола!..*».

Хаотичний чи впорядкований, а робочий стіл для людини розумової праці – пристань. Латинський вислів «Не місце красить людину, а людина – місце» утрачає тут свою категоричність: людина й місце за робочим столом – єдине ціле.

Стилос, перо, олівець, ручка, друкарська машинка, комп'ютер... Подібний, що й у праці хлібороба, шлях: від знаряддя, що тримаємо в руках, яким орудуємо, до гудзика, котрий натискаємо. Від слова, що його карбуємо на воскованій табличці, до того, що з'являється, мов із космічних глибин, на екрані комп'ютера. Хлібороб, полегшуючи собі працю, технічними знаряддями відмежовується від землі; той, хто пише, – від паперу. За метафорою «на літературній ниві», власне, і стоїть первісна подібність тих двох занять. Покладений на столі чи закладений у друкарську машинку аркуш паперу – не те, що екран комп'ютера. Папір – щось реальне, відчутне на дотик; наче грядка, яку треба заповнити. А перед тим як заповнювати, треба добре подумати, бо «що напишеш пером, не витягнеш волом».

Комп'ютер дає право на помилку: натиснув клавішу – немає написаного. Страх перед чистим аркушем паперу – корисний страх: його треба подолати, мобілізувати сили, зосередитись, бо далі кожна помилка – на видноті. Комп'ютер – великий помічник: хто працює за комп'ютером, той покладається на нього; хто пише чи друкує на аркуші паперу, – лише на себе.

Магія слова писаного, друкованого, комп'ютерного... Хтось не відступає від слова писаного; дехто не мислить писання без друкарської машинки; інші вже назавжди прив'язалися до комп'ютера. А втім, «назавжди» – поняття відносне. Настане час – і для наших нащадків комп'ютер буде те, що нині для нас – олівець. *Проте з їхнього словника, мабуть, не зникне слово «стиль».* Можливо, і вони пам'ятатимуть, що стоїть за висловами «легке перо», «чиста дошка», «не описати й на волівій шкурі» (За А. Содоморою).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 9

Ім'я цієї жінки оповите легендами. Ми щось чули про неї, щось читали. Але варто зізнатися, що такі знаємо дуже мало. Роксолана, дружина, турецького султана, рудокоса невеличка полоняночка, мов та руденька білочка із рогатинських лісів, Настя Лісовська – донька збіднілого шляхтича, який був священиком у тому ж місті Рогатині...

Хіба не диво, що ця дівчинка виявила такі глибокі знання багатьох іноземних мов, знала звичаї європейських дворів, кохалась і розумілась на архітектурі, науці, писала пречудові вірші! Багато чеснот цієї незвичайної жінки можна було б назвати. Але треба згадати головне – це чотири десятиліття, протягом яких нога турецького воїна не точила землі України.

Ще один штрих до її портрета – Роксолана не була пишною красунею від природи, але перевершила всіх найчарівніших дів із султанського гарему красою своєї душі, щирістю та розумом, винятковим обдарованням від природи. Збереглися оригінали її поетичних творів, писані турецькою мовою, державні документи, затвержені її підписом. Сподіваємось, що незабаром прочитаємо щось із її творчості, а також вірші самого Сулеймана, присвячені своїй цариці,

матері його дітей, вірному візиріві, шанованому державному і громадському діячеві.

Ця мудра жінка носила велику тугу в своєму серці. Чи не в імені її відповідь на той біль? Роксолана – русинка, українка, пагінець давньої славної землі. Чи не дивно: володіти чи не півсвітом, а тужити за квіткою шипшини в ранішній росі, яка цвіте коло татової церкви в Рогатині? (Л.Селіна).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 10

Географічні відкриття... За цим коротеньким словосполученням стоять мільйони кілометрів морських і наземних шляхів, тисячі доль мандрівників, величезні випробування та радість пошуку. На мапі ми всюди бачимо імена тих, хто наносив на пергамент або папір силуети незнаних берегів і гір, примхливі звиви річок і негостинні пустелі. Наука не говорить мовою поетів, а дає точне визначення кожному явищу і географічним відкриттям.

Під поняттям «*географічні відкриття*» звичайно розуміють знаходження нових географічних об'єктів: річок і озер, гірських масивів і печер та ін. Останнім часом до географічних відкриттів почали відносити тлумачення географічних закономірностей. Такі відкриття – це теорії, які пояснюють, чому наша планета має саме такий вигляд. Наприклад, теорія дрейфу континентів дає змогу вченим розрахувати, який вигляд мали материки мільйони років тому, якими вони стануть через мільйони років. Вчення про біосферу В.І. Вернадського доводить, що на нашій планеті все тісно пов'язане одне з одним – і клімат, і рельєф, і живі істоти (За В. Скляренко).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 11

Стояли під явором, похнюпивши голови, мов ті полководці, котрі щойно програли важливу битву.

– Все? – безнадійно перепитав Вітька і пересмикнув гострими плечима. – та не тягни, Жучок!..

– На даному етапі – все, – безнадійно розвів Федько руками. – Але будь мужчиною, Вітько. Ну, розумію, фіаско...

Та Наполеону гірше прийшлося під Ватерлоо, і то витримав. Або згадай Байду. Турки його гаком за ребро чіпляли. Або візьми...

Вітька зітхнув: історія була поганим бальзамом для нього.

– І не зітхай так, – уболівав Федько. – Моя бабуся каже: півсвіту скаче, а пів – плаче. Що поробиш, ми потрапили у ту половину, що хникає. Але в нас не все ще втрачено. Ми й через десять років своє візьмемо. А що таке десять років? Пхі – і все, коли брати в історичному масштабі.

– Добре, що хоч гарбуза не піднесли.

– Еге! А гарбузового насіння для чогось насипали повну кишеню, – і Федько витяг жменю пузатеньких смажених кабачків. – Пригощайся, іншого виходу в нас немає.

– А що де означає? – насторожився Вітька. – Коли гарбуз – зрозуміло, а гарбузове насіння?..

– Я теж всю дорогу ламав над дим голову.

– І що?

– У світовій літературі, на жаль, не згадується про подібні випадки, – сумно зітхнув Федько. – В історії теж... В енциклопедії – мовчання. Але мені здається, гарбузового насіння мені для того насипали, щоб ми з тобою

полузали і гарненько подумали. Кажу тобі, не вішай носа. Наполеону під Ватерлоо, зрештою, і кабачків ніхто не давав (*Валентин Чемерис*).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 12

Кожне літо приносило мені не тільки розваги та забави, а й працю на городі. Змалку мама привчала мене до сапки та лопати, як і водиться на селі.

Тож не встигнеш досхочу накупатися в річці, набродитись по луках чи набігатися в лісі, а мама вже загадує:

– Бери сапку та йди полоти.

– Ще ж рано, – намагаюся відтягнути осоружне полоття.

– Іди, іди, не вигадуй... Там за пирієм сапки не потягнеш.

І я хоч-не-хоч, а мусив іти.

Брав сапку з вичовганим до блиску держакком, чвалав на город, приречено оглядаючи довжелезні рядки картоплі, кукурудзи, помідорів та іншої нечисті, що так і перла з землі на моє безталання. «І навіщо ото, – гірко роздумував я, – такий городище? Ех, виросту, то зовсім не заводитиму городу! Краще купатися в річці чи ходити по полуниці...»

Та думай не думай, а треба братись до роботи. Зітхаючи, нахилявся я над рядками, починав оте сапання.

Цього разу мама загадала полоти помідори.

– Ой, їх так багато! – пхинькав я, шукаючи сапку. Мало не плакав з досади, бо саме сьогодні мав іти в ліс: гратися з хлопцями в «червоних» та «білих».

– Нічого, нічого, ще встигнеш набігатись, – «втішала» мама. – Ти вже споли помідори, а картоплю я буду сама полоти... А хочеш, я дам урок.

– Який урок?

– От відміряй половину грядки, це буде тобі на сьогодні. А решту – завтра виполеш.

Подумавши, я пристав на таку пропозицію.

– Тільки дивись, добре поли, – попередила мама. – Прийду зі школи – перевірю.

– Та гаразд,– сказав я, наслідуючи дорослих. – Чого вже там.

Прийшовши на город, я відразу ж розбив помідори на дві частини. Яюсь так вийшло, що та, яку мав полоти сьогодні, була значно менша від тієї, що залишалася на завтра. Але коли ще буде те завтра, а сьогодні ж я мав, хоч умри, кінчити якомога скоріше. «Може, завтра град випаде чи ще яка радість. То не треба буде й полоти...»

Тверда земля аж дзвеніла під сапкою, піріїще аж намотувався на держак, і мене розбирала злість. Здавалося, що бур'ян навмисне чіплявся за землю, аби лише довше затримувати мене на городі (*І.Сенченко*).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 13

Я чув у Карпатах таку бувальщину. Високо в горах жив прекрасний майстер-гуцул. Дружина його рано померла, а любив він її затято . Жив самітником, будував хати, як ляльки, двох подібних не було. Коли запрошували збудувати хату, він швидко спускався вниз і, поки не завершить дім, не повертався на свою гору. Його власний дім – то було щось неперевершене й дивовижне. Раптом бачать: горить уночі майстрова хата. Кинулись люди знизу на поміч, а він: „Не чіпайте, хай горить!“. Не дав загасити. От і запитують його: нащо спалили таку хату? А він: „Аби знову

була мета в житті, будуватиму вам житла, зароблятиму гроші й знову поставлю собі хату” (За В.Яворівським).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 14

Є прадавні скарби, що намертво лежать у землі, і є живі скарби, що йдуть по землі, ідуть від покоління до покоління, огортаючи глибинним чаром людську душу. До таких національних скарбів належить і наша лірична пісня.

Погортайте сторінки сивих віків, вчитайтеся в прості й хвилюючі слова пісень, віднайдіть золоті ключі мелодій - і вам відкриється багато поетичних таємниць, ви почуєте голоси великих творців, імена яких розгубила історія, та так розгубила, що ми навряд чи знайдемо багато сіячів, чия поетична нива, ставши народною, квітує по всій землі українській (М.Стельмах).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 15

Ви не повірите, яке це прекрасне діло – пекти булочки, а особливо хліб. Мій дідусь мав пекарню, то я вже знаю. Бачте, у випіканні хліба є два чи три великих, майже священних таїнства. Перше – коли вчиняють опару. Учиняють її в діжі, і там, під покришкою, відбувається таємниче перетворення: за якийсь час із борошна й води робиться жива опара. Далі кописткою місять тісто. Це знов же скидається на ритуальний танець. Потім діжу накривають полотниною

й дають тістові підійти. Це друге таємниче перетворення – коли тісто велично підіймається, пухне, а ти не смієш підняти полотно й зазирнути... Це, знаєте, щось таке прекрасне й дивне. А третє таїнство – це саме печіння, все те, що стається в печі з м'яким, блідим тістом. Виймете потім із печі золотаво-брунатну хлібину. Диво дивне! Мені здається, під час усіх перетворень у пекарнях годилось би дзвонити в дзвони, мов у церкві, коли освячують дари (Карел Чапек).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 16

Я світ увесь сприймаю оком,
бо лінію і цвіт люблю,
бо рала промінні глибоко
урізались в мою ріллю.

Люблю слова ще повнодзвонні,
як мед, пахучі та п'янкi,
слова, що в глибині бездонній
пролежали глухі віки.

Епітет серед них – як напасть:
уродиться, де й не чекав,
і тільки ямби та анапест
потроху бережуть устав.

Я славлю злотокоосу осінь,
де смуток мій – немов рубін,
у перстень вправлений; ще й досі
не випав з мого серця він.

Дивлюся й слухаю: прозоро
співає стумінь битія,
і віриться, що скоро-скоро
так само заспіваю я (*Михайло Драй-Хмара*).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 17

Наказовий вигук гайда (айда) досить поширений в українському усному розмовному мовленні і відповідно відображений у мові творів художньої літератури. За походженням – тюркізм. Загальне значення – «спонукання до дії» конкретизується в сучасному українському мовленні у кількох напрямках: як спонукання, спрямоване до людини, або наказ зникнути кудись; у такому вживанні слово гайда семантично близьке до вигуків геть, марш: «І не прохай, і не благай, – нічого не поможу ... Ну, чого стоїш? Айда!» (М. Коцюбинський); як заклик до швидкої, часто раптової дії, що розкривається контекстом: «Найкраще для таких легенів – на гору та з гори... Тоді грудна клітка роздимається, легені вщерть повітрям наповнюються, розправляються їхні закуточки найдальші, кров уся окислюється ... Бадьорішаєте, веселішаєте, червонієте, молодієте ... Гайда на гори! Молодцем будете» (Остап Вишня); як синонім до дієслів із значенням «бігти, швидко йти» : «П'ю [воду] ще раз ... потім стрибаю на кручу і гайда по сінокоосу» (О. Довженко) (*Любов Мацько*).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Текст № 18

Про перебування Гоголя на Волині немає жодних відомостей. Принаймні біографи письменника про це нічого не говорять. Проте в його творах фігурують волинські міста й містечка. Передусім це стосується Дубно. Адже головні події повісті «Тарас Бульба» відбуваються чомусь саме в цьому місті. Тарас Бульба разом із козаками намагається взяти штурмом Дубно. Щоправда, це йому не вдається. Але під стінами цього міста він убиває свого молодшого сина Андрія.

До речі, варто зауважити, що опис деяких деталей у повісті, щодо Дубна, дають підстави говорити про можливе перебування письменника в місті. У творі говориться про потужну Дубенську фортецю. А Дубенський замок за Гоголя справляв сильне враження. Йдеться в повісті й про підземні ходи. І справді, у замку існували великі підземелля. Гоголь міг їх побачити. Говориться в «Тарасі Бульбі» й про великий католицький костел у Дубно. Ймовірно, мався на увазі костел бернардинів. Принаймні описи, наведені в повісті, ніби вказують на цю культову споруду (*Петро Кралюк*).

Тема:

Тип уроку:

Структурний компонент:

Клас:

Мета використання:

Завдання:

Приклад практичного заняття з дисципліни „Методика навчання української мови”

Тема: Контроль засвоєння учнями української мови

План

1. Контроль сформованості знань, умінь і навичок учнів з української мови:
 - 1) види контролю;
 - 2) функції контролю;
2. Форми контролю з української мови:
 - 1) контрольний переказ;
 - 2) контрольний твір;
 - 3) контрольний диктант;
 - 4) тестування;
 - 5) екзамен;
 - 6) опитування.
3. Види помилок. Робота над помилками.

Література

1. Белякова Л. Твір сучасного старшокласника: вимоги, рекомендації, типові помилки / Л. Белякова // Українська мова й література в сучасній школі : Щомісячний науково-методичний та літературно-мистецький журнал. □ 2013. □ № 1. □ С. 38□40.
2. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови. – Генеза, 2005.
3. Богданець Ніна. Тести для виявлення рівня мовленнєвої компетентності учнів 9-11 класів / Н. Богданець // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. □ 2005. □ №9/10. □ С. 52-57.
4. Болтівець С. Психологія диктанту / С. Болтівець // Дивослово. – 1994. □ № 9. □ С. 16 □ 22.

5. Бондар О. Дидактичні моделі тестів для діагностики знань з мови на репродуктивному і конструктивному рівнях / О. Бондар // Українська мова та література. □ 2004. □ №1. □ С.16-19.

6. Бондаренко Н.В. та ін. Українська мова: Програма для 5–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / Н.В. Бондаренко, О.М. Біляєв, Л.М. Паламар, В.Л. Кононенко. – Чернівці, 2005.

7. Горбачук В. Види диктантів та методика їх проведення : посібник для вчителя / В. Т. Горбачук. □ К. : Рад. школа, 1989. □ 96 с.

8. Єрмоленко С. Наступність і системність у проведенні тестових завдань на уроках мови / С. Єрмоленко // газ. Українська мова та література. □ 2003. □ №36. □ С. 14-16.

9. Кордонська А. В. Твір на морально-етичну тему / А. В. Кордонська // Все для вчителя : Інформаційно-практичний бюлетень. - 2012. - N 15/16. - С. 63-65

10.Маленко О. О. Твір-роздум у форматі ЗНО: тест на філологічну й життєву компетентність учня [Текст] / О. О. Маленко // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. □ 2009. □ № 11. □ С. 21□24.

11.Методичні рекомендації щодо використання тестових технологій у процесі вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах // Електронний ресурс: www.ostriv.in.ua.

12.Плетньова Л. Типи тестів з української мови (на матеріалі морфології) / Плетньова Л. // Українська мова і література в школі. □ 2002. □ №8. □ С.14-17.

13.Плетньова Л. Відбір змісту тестів з морфології / Л. Плетньова // Українська мова і література в школі. □ 2004. □ №7/8. □ С. 21-24.

14.Плетньова Л. Відбір змісту тестів з морфології / Л. Плетньова // Українська мова і література в школі. □ 2004. □ №7/8. □ С. 21-24.

15.Плетньова Л. Системи завдань у тестовій формі на уроках української мови: (на матеріалі морфології) / Л. Плетньова // Українська мова і література в школі. □ 2007. □ № 4. □ С. 17-20.

16.Плетньова Л. Про деякі недоліки у побудові тестових завдань множинного вибору (на матеріалі морфології) / Л. Плетньова // Українська мова і література в школі □ 2003. □ №7. □ С. 9-13.

17.Словник-довідник з української лінгводидактики : словник / За заг. ред. М. Пентилюк. □ К. : Ленвіт, 2003. □ 149 с.

18.Федоренко В. Методичні рекомендації щодо використання тестових технологій у процесі вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах/ В.Федоренко, Л.Коваленко // Дивослово. □ 2007. □ № 2. □ С. 22 – 26.

19.Формування правописної компетентності учнів / О. М. Горошкіна [та ін.] ; Луган. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. □ Луганськ : [СПД Резніков В. С.], 2009. □ 132 с.

Завдання до практичного заняття

1. *Опрацюйте рекомендовану літературу. Підготуйтеся до висвітлення питань плану.*

2. *Ознайомтеся з критеріями оцінювання знань, умінь і навичок учнів з української мови.*

3. *Складіть 5-6 тестів до теми практичного заняття.*

3. *Заповніть таблицю „Форми контролю знань, умінь і навичок учнів з української мови”.*

<i>Форма контролю</i>	<i>Мета</i>	<i>Особливості</i>	<i>Приклади</i>

4. *Виконайте одне з таких завдань:*

а) *доберіть тексти для 5-6 контрольних диктантів з української мови (клас оберіть самостійно);*

б) *розробіть тестові завдання з орфографії;*

в) *складіть таблицю „Види помилок”.*

5. Сформулюйте критерії відбору текстового матеріалу для аналізу тексту.