

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

На правах рукопису

**ГОРОХОВА ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА**

**УДК 378:373.3/.5.091.12.011.3-051:[811.161.2+82]:005.336.5(043.3)**

**ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ НА  
ЗАСАДАХ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

**Науковий керівник:**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри української мови  
Київського університету імені Бориса  
Грінченка

**Караман Станіслав Олександрович**

Київ – 2018

## АНОТАЦІЯ

**Горохова Т. О. Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.** – Кваліфікаційна наукова робота на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). – Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2018.

У дисертації обґрунтовано теоретико-методичні основи формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу й розроблено методику.

Проаналізовано зміст і характер граматики української мови в різні історичні етапи, що зазнавали впливу нових тенденцій та поглядів представників тогочасних лінгвістичних шкіл. Установлено, що впродовж ХІХ й на початку ХХ століття були сформовані лінгвістичні напрями, що стали підґрунтям для сучасної методики навчання граматики, а саме: *логіко-граматичний* – відрізнявся пріоритетом формальної логіки в процесі граматичних досліджень; *психологічний* – заперечував ототожнення логіки й граматики, натомість наголошував на зв'язку мислення й мовлення, на єдності змісту й форми; *елементарно-практичний* – акцентував на практичній значущості навчання граматики й відкидав теоретичний складник; *формально-граматичний* – віддавав перевагу формі слова й структурі словосполучення й речення; *семантико-граматичний* – ґрунтувався на виявленні єдності змісту й форми, різних відтінків значення й семантичних ознак граматичних категорій; *структурно-семантичний* – передбачав вивчення структури граматичних одиниць у єдності з їхнім значенням, установлення взаємозалежності складових частин слова, словосполучення та речення; *комунікативно-діяльнісний* – виокремлював діяльнісний аспект мови й сукупність методів, прийомів та засобів навчання, в основі яких є моделювання комунікативних ситуацій; *функційно-стилістичний* – вивчення граматичних одиниць у стилістичному аспекті.

З'ясовано, що сучасна лінгводидактика, враховуючи позитивний досвід різних лінгвістичних та методичних шкіл, органічно поєднує такі особливості навчання граматики, як: єдність змісту і форми, структури граматичних одиниць та їхніх значень; поєднання вивчення теорії з формуванням практичних навичок; реалізація міжпредметних та міжрівневих зв'язків; навчання на текстовій основі.

Визначено особливості формування граматичної компетентності студентів у межах організаційних форм освітнього процесу вищого навчального закладу: лекційних, семінарських, практичних занять, самостійної роботи, контрольних заходів. Особливу роль відведено практичному заняттю, у процесі якого студенти застосовують здобуті ними під час лекцій і самостійної роботи граматичні знання в практичній діяльності, що сприяє їх поглибленню, закріпленню й систематизації, формуванню практичних умінь і навичок, необхідних у подальшій професійній діяльності. Доцільним у межах навчальних занять визначено ефективне поєднання різних форм організації навчальної діяльності: індивідуальної, парної, групової, фронтальної, які сприяють не лише успішному засвоєнню студентами знань з морфології та синтаксису, а й забезпечують творче застосування теоретичних знань на практиці, формування комунікативних умінь та навичок.

Установлено, що врахування психолого-педагогічних основ навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу уможлиблює оптимальне застосування методів, прийомів та засобів навчання на всіх етапах формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

У роботі обґрунтовано теоретико-методичні основи формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу; уточнено змістове наповнення понять «граматична компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури», «текстоцентричний підхід до навчання граматики майбутніх учителів української мови і літератури»; запропоновано систему вправ і завдань для формування граматичної компетентності майбутніх учителів

української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу; визначено критерії, показники та рівні сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури; розроблено методику формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.

З'ясовано, що найбільш продуктивним для систематизації, аналізу та продукування граматичних одиниць є текстоцентричний підхід до навчання мови, в аспекті якого виокремлено змістові критерії відбору навчальних текстів для формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, зокрема: *лінгвістичний (мовний)*, який визначає рівень та особливості репрезентування граматичних одиниць в тексті, наявність комунікативно значущої лексики, мовних явищ для аналізу ролі й місця граматичних одиниць у структурі окремого речення й на рівні усього тексту; *професійний (фаховий)*, що пов'язаний із наявністю в тексті інформації, яка віддзеркалює різні аспекти діяльності вчителя (лінгвістичний; дидактичний; психолого-педагогічний тощо); *едукаційний (виховний)*, який визначається здатністю тексту впливати на особистісну сферу студента, сприяти формуванню системи загальнолюдських та професійних цінностей, ставлень, стимулювати до діяльності (навчальної, громадської, фахової), саморозвитку та самореалізації; *комунікативний*, що передбачає добір навчальних текстів, які легко сприймаються зором або на слух (читання, аудіювання) для формування рецептивних умінь, легко переказуються, стимулюють до дискусій, обговорення проблемних питань, складання монологічних висловлень на основі цього тексту (продуктивні види мовленнєвої діяльності: говоріння і письмо), сприяють розвитку мислення, вмінь висловлювати власну думку, аргументувати її. Відповідно до визначених критеріїв в експериментальній методиці формування граматичної компетентності застосовувалися тексти таких напрямів: *лінгвістичні, дидактичні (лінгводидактичні), психолого-педагогічні, етнопедагогічні, едукаційні (виховні)*.

Установлено, що в процесі формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури застосування навчальних текстів сприяє формуванню лінгвістичних знань, граматичних умінь і навичок, розвитку смислового сприйняття тексту, розвитку усного і писемного мовлення. Тексточентричний підхід у навчанні граматики реалізується в завданнях до тексту, які інтегрують різні лінгвістичні рівні, акцентують увагу реципієнтів на мовних елементах тексту, спрямовані на часткове чи повне відтворення його змісту або продукування власного висловлення.

Методика формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури ґрунтується на реалізації тексточентричного підходу як методологічного орієнтиру навчання граматики української мови з урахуванням когнітивного, комунікативного та лінгводидактичного потенціалу навчальних текстів, а також застосування оптимальних методів навчання задля узагальнення, систематизації знань майбутніх учителів української мови і літератури, удосконалення їхніх комунікативно значущих умінь, формування граматичної компетентності.

За результатами формувального етапу експерименту виявлено позитивну динаміку змін у рівнях сформованості граматичної компетентності студентів експериментальних груп порівняно з контрольними. Результати експерименту підтвердили ефективність запропонованої методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах тексточентричного підходу.

Проблема формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури не вичерпується результатами виконаного дослідження, не втрачають актуальності питання реалізації тексточентричного підходу засобами інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні граматичної компетентності, розроблення системи вправ і завдань, а також методичних рекомендацій у системі змішаного і дистанційного навчання граматики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше досліджено* тенденції розвитку методики навчання граматики в закладах освіти; *обґрунтовано* психолого-педагогічні основи формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу; *уточнено* змістове наповнення понять «граматична компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури», «текстоцентричний підхід до навчання граматики майбутніх учителів української мови і літератури»; *запропоновано* систему вправ і завдань для формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу; *визначено* критерії, показники та рівні сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури; *розроблено* методику формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу; *подальшого розвитку набули* положення про оптимізацію освітньої стратегії мовної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання основних положень дослідження в освітньому процесі вищої школи, під час розроблення програм навчальних дисциплін мовознавчого циклу, підручників, методичних посібників, у практичній роботі викладачів закладів вищої освіти.

**Ключові слова:** напрями у навчанні граматики, граматична компетентність, граматична компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури, навчальний текст, текстоцентричний підхід до формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, методика формування граматичної компетентності.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Наукові праці, у яких опубліковані основні результати дисертації*

1. Горохова Т. О. Система текстових вправ і завдань для формування граматичної компетентності майбутніх учителів-словесників. *Науковий вісник Донбасу*. Електронне наукове фахове видання. № 1-2 (37-38), 2018. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/htomus.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/htomus.PDF)
2. Horokhova T. Forming the grammatical competence of students using web 2.0 technologies. *European Journal of Education and Applied Psychology*, «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Vienna, 2017, no.1, pp. 23-26. (Austria)
3. Горохова Т. О. Організація текстотворчої діяльності студентів філологічних спеціальностей під час вивчення морфології. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал*. Київ, 2014. Вип. 1-2. С.69-73.
4. Горохова Т. О. Навчальний текст к засіб формування граматичної компетентності студентів філологічних спеціальностей. *Теоретична і дидактична філологія. Збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 17. С.14-29.
5. Горохова Т. О. Характеристика основних компонентів граматичної компетенції студента-філолога. *Наукова скарбниця освіти Донеччини. Науково-методичний журнал*. Донецьк, 2013. № 4. С. 56-60.

### *Опубліковані праці апробаційного характеру*

6. Горохова Т. О. Реалізація текстоцентричного підходу в мовній освіті засобами ІКТ. *Українська мова і література в школах України*. К., 2018. №7-8. С. 31-34.
7. Горохова Т. О. Оптимізація методів навчання граматики української мови майбутніх учителів-словесників на засадах текстоцентричного підходу.

*Науковий журнал «Молодий вчений»*. №6 (58). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. С.138-141

8. Горохова Т. О. Формування комунікативної компетентності студентів на засадах текстоцентричного підходу. *Українське слово і сучасність: науково-методичний журнал*. №11 (27), 2016. С.20-22 (тези).
9. Горохова Т. О. Сучасні лінгводидактичні підходи до формування граматичної компетентності студентів-філологів. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 40. С 184-188.
10. Горохова Т. О. Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови на основі текстів етнопедагогічного змісту. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. Херсон, 2014. №6 (09), частина II. С.120-123
11. Горохова Т. О. Текст як засіб організації навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : матер. IV щорічної Всеук. наук.-практ. конф. (27 березня 2014 р.) К.: Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 249-256.
12. Горохова Т. О. Граматична компетенція як складова професіограми студента-філолога. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : матер. III щорічної Всеук. наук.-практ. конф. (18 квітня 2013 р.). К.: Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. С. 115-122.
13. Горохова Т. О. Контекстний підхід у формуванні граматичної компетенції студентів філологічних спеціальностей. *Проектування і розвиток професійно успішної особистості в освітньо-виховному середовищі університету*. Збірник тез за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (4-5 жовтня 2013 р.)/ за заг. ред. В.Д.Будака. Миколаїв: МНУ, 2013. С.83-85 (тези)



***Праці, що додатково відображають наукові результати дослідження***

14. *Горохова Т. О.* Формування україномовної компетенції студентів класичного університету засобами етнопедагогіки. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (28-29 березня 2012р., м.Київ).* К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. С.864-869.
15. *Горохова Т. О.* Формування мовленнєво-комунікативної компетенції студентів класичного університету в процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки : матер. Всеук. наук.-практ. конф. (20 квітня 2011 р.).* К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 51-54.

## ABSTRACT

**Horokhova T. Forming the grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers on the basis of the text-centered approach. – The qualification research work as a manuscript.**

Dissertation for the degree of a Candidate of Pedagogic Sciences in Theory and methods of teaching (Ukrainian language, 13.00.02). – Boris Grinchenko Kyiv University. Kyiv, 2018.

In the thesis theoretical and methodological foundations for forming the grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers on the basis of the text-centered approach are substantiated and the respective methodology is elaborated.

The content and nature of the Ukrainian language grammar at various historical stages, which were influenced by innovative trends and views of representatives of the up-to-date linguistic schools, are analyzed. It is established that during the 19th century and in early 20th century the linguistic trends, which gave rise to the modern methodology of teachings grammar, emerged, namely, ***logic-and-grammatical***, which gave the priority to the formal logic in the course of grammatical research; ***psychological***, which denied the equalization of logic and grammar instead emphasizing the links between thinking and speech, the unity of content and form; ***elementary-and-practical***, which stressed the practical value of teaching grammar and ignored its theoretical component; ***grammatical-formal***, which gave priority to the form of words and the structure of word combinations and a sentences; ***semantic-grammatical***, which based on revealing the unity of content and form, various connotations and semantic markers of grammatical categories; ***structural-semantic***, which involved acquiring structures of grammatical entities in unity with their meanings, determining the interrelation of compound parts of words, word combinations and sentences; ***communication-and-activity oriented***, which distinguished an activity-oriented component of speech and a combination of methods, procedures and resources of teaching based on

simulation of communicative situations; *functional-and-stylistic*, which involved the acquisition of grammatical entities in view of stylistics.

It is established that the modern didactics having taken into account the positive experience of various linguistic and methodological schools intrinsically incorporates such features of teaching grammar as the unity of content and form; the structure of grammar units and their meaning; cohesive acquisition of theory and practical skills; implementation of cross-curriculum and inter-level integration; text-based teaching.

The specificities of forming the grammatical competence of the students within the organizational framework of the educational process at higher educational establishments are defined, notably lectures, workshops and tutorials, autonomous work and assessment procedures. The particular importance is attached to tutorials, where students could practice the grammatical knowledge acquired at lectures and in the course of their autonomous work; this could enable expanding, consolidating and systematization of the aforementioned knowledge as well as forming practical skills necessary for further professional activities. Efficient integration of various forms of learning activities within the framework of training sessions is deemed purposeful, namely, individual, pair, group and frontal activities could enable not only effective acquisition of the scope of knowledge on morphology and syntax by the students, but also provide creative implementation of the theoretical knowledge into practice as well as formation of communicative skills.

It is determined that taking into account psychological-and-pedagogical foundations of learning activities of the subjects of the educational process could allow for the optimal implementation of the methods, procedures and resources of teaching at all stages of forming the grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers.

In the study the theoretical and methodological foundations for forming the grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers on the basis of the text-centered approach are substantiated; the content of the notions

“grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers”, “text-centered approach to teaching grammar to future Ukrainian language and literature teachers” is clarified; a system on exercises, tasks and activities for forming the grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers on the basis of the text-centered approach is elaborated; criteria, benchmarks and levels of the grammatical competence formation are defined; methodology for forming grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers is elaborated.

It is defined that the text-centered approach to teaching languages is deemed to be the most efficient one for systematization, analysis and production of grammar entities and within this framework the content criteria for selecting educational texts for forming the grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers are specified, namely *linguistic*, which defines the levels and peculiarities of representing grammar entities in a text, the availability of communicatively significant vocabulary and linguistic phenomena to perform the analysis of the role and position of grammar entities within the structure of a single sentence as well as in the whole text; *professional*, which is related to the availability of the information incorporating various aspects of the teachers' activities (linguistic, didactic, psychological and pedagogical, etc) in the text; *educational*, which is specified by the potential of the text to have an impact on the individual sphere of a student, to enhance the formation of the system of common to all mankind and professional values and attitudes, to encourage activities (educational, public and professional), self-development and self-actualization; *communicative*, which envisages the selection of educational texts, that are easy to perceive visually or aurally (reading and listening) for forming receptive skills, are easy to retell, to promote discussions, debates on problematic issues, production of monologic utterances on the basis of the text (the productive forms of speech activities: speaking and writing), to enhance the development of thinking as well as skills to express one's opinion and argue it. In compliance with the stated criteria, the texts of the following issuances were implemented in the experimental methodology for

forming the grammatical competence, notably *linguistic, didactic (linguodidactic), psychological and pedagogical, ethnopedagogical and educational*.

It is established that in the course of forming the grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers the application of educational texts enables the development of linguistic knowledge, grammatical skills, semantic perception of texts, oral and written speech. The text-centered approach to teaching grammar is implemented in text activities, which integrate various linguistic levels, focus the attention of the recipients on the linguistic elements of the text and are designed for partial or complete reproduction of its content or producing one's own statements

The methodology for forming the grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers is based on the implementation of the text-centered approach as a methodological guideline of teaching the Ukrainian grammar taking into account cognitive, communicative and linguodidactic potential of educational texts as well as introducing optimal teaching methods for consolidation and systematization of knowledge of future Ukrainian language and literature teachers, enhancement of their communicatively meaningful skills and formation of their grammatical competence.

The results of the formative stage of the experiment proved the positive dynamics in increasing the level of formation of grammatical competence of the students in experimental groups as compared to the control group. The results of the experiment have proved the effectiveness of the elaborated methodology for forming the grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers on the basis of the text-centered approach.

The issue of forming the grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers is not limited to the results of the accomplished study, the problems of implementing the text-centered approach by means of information-and-communication technologies in the course of the grammatical competence formation as well as elaborating the system of exercises, tasks and

activities and methodological guidelines within the system of blended and distance teaching grammar remain relevant.

**The scientific novelty of the research findings** is that *for the first time* the trends in the development of the methodology of teaching grammar at educational establishments *are considered*; psychological-and-pedagogical foundations for forming the grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers on the basis of the text-centered approach *are substantiated*; the content of the notions “grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers”, “text-centered approach to teaching grammar to future Ukrainian language and literature teachers” *is clarified*; a system on exercises, tasks and activities i for forming the grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers on the basis of the text-centered approach *is elaborated*; criteria, benchmarks and levels of the grammatical competence formation *are defined*; methodology for forming grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers *is elaborated*; propositions concerning optimization of the educational strategy of linguistic training of future specialists at pedagogical higher education establishments *are further developed*.

**Practical implications of the study** lie in the opportunity to implement the core provisions of the study in the educational process at higher education establishments while devising curricula for teaching linguistic disciplines, compiling manuals, methodological guides and in practical work of lecturers and tutors of higher educational establishments.

**Key words:** trends in teaching grammar, grammatical competence, grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers, educational texts, text-centered approach to forming the grammatical competence of future Ukrainian language and literature teachers, methodology for forming the grammatical competence.

## THE LIST OF PUBLISHED SCIENTIFIC WORKS ON THE THEME OF THE DISSERTATION

### Articles published in professional scientific issues:

1. Horokhova T. O. Systema tekstovykh vprav i zavdan dlia formuvannia hramatychnoi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv-slovesnykiv [The system of text exercises and tasks for the formation of the grammatical competence of future language teachers]. *Naukovyi visnyk Donbasu* [Academic Bulletin of Donbas]. Electronic Scientific Specialized Edition #1-2 (37-38), 2018. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/htomus.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/htomus.PDF). ISSN 2310-2187
2. Horokhova T. O. Forming the grammatical competence of students using web 2.0 technologies. *European Journal of Education and Applied Psychology*, «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna, 2017, no.1, Pp. 23-26. (Austria). ISSN 2310-5704
3. Horokhova T. O. Orhanizatsiia tekstotvorchoii diyalnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostey pid chas vyvchennia morfolohii [The organization of the text creational activities of students philologists in the morphology study]. *Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktyka*. Scientific methodical journal. Kyiv, 2014. Issue 1-2. Pp.69-73. ISSN 1609-8595
4. Horokhova T. O. Navchalnyi tekst yak zasib formuvannia hramatychnoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostey [An educational text as an instrument to form a grammatical competence of students philologists]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*: collection of research articles. Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2014. Issue 17. Pp.14-29.
5. Horokhova T. O. Kharakterystyka osnovnykh komponentiv hramatychnoi kompetentsii studenta-filoloha [Characteristics of the main grammatical competence components of a student philologist]. *Naukova skarbnitsia osvity Donechchyny*. Scientific methodological journal. Donetsk, 2013. Issue 4. Pp. 56-60.

### **Theses and proceedings of conferences:**

6. Horokhova T. O. Realizatsiia tekstotsentrychnoho pidkhodu v movniy osviti zasobamy IKT [Implementation of the text central approach in linguistic education by means of ICT]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy*: monthly scientific methodological and literary-and-art journal. Kyiv: TOV «Firma «Antolohiia» Publ., 2018. Issue 7-8. Pp. 31-34.
7. Horokhova T. O. Optyimizatsiia metodiv navchannia hramatyky ukrainskoi movy maibytynikh uchyteliv-slovesnykiv na zasadakh tekstotsentrychnoho pidkhodu [Optimization of teaching Ukrainian grammar methods of future language teachers using the text based approach]. *Molodyi vchenyi*. Scientific journal. Kherson, 2018. №6 (58). Pp.138-141. ISSN: 2304-5809.
8. Horokhova T. O. Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv na zasadakh tekstotsentrychnoho pidkhodu [Forming the communicative competence of students on the basis of text central approach]. *Ukrainske slovo i suchasnist*. Scientific methodological journal. Issue 11 (27), 2016. Pp.20-22.
9. Horokhova T. O. Formuvannia hramatychnoi kompetentnosti maibutynikh uchyteliv ukrainskoi movy na osnovi tekstiv etnopedagogichnoho zmistu [Forming the grammatical competence of future Ukrainian language teachers on a base of ethnopedagogical texts]. *Molodyi vchenyi*. Scientific journal. Kherson, 2014. Issue 6 (09), part II. Pp.120-123
10. Horokhova T. O. Tekst yak zasib orhanizatsii navchalnoi diialnosti studentiv filolohichnyh spetsialnostei [Text as a mean of organizing educational activities for students of philological specialties]. *Doslidjennia molodykh uchenykh u konteksti rozvytku suchasnoi nauky* [Research of young scientists in the context of the modern science development]: materials of the Ukrainian scientific and practical conference (Kyiv, March 27, 2014), 2014. Pp. 249-256.
11. Horokhova T. O. Hramatychna kompetentsiia yak skladova profesiohramy studenta-filoloha [Grammatical competence as a component of a student philologist professiogram]. *Doslidjennia molodykh uchenykh u konteksti*



*rozvytku suchasnoii nauky* [Research of young scientists in the context of the modern science development]: materials of the III Ukrainian scientific and practical conference (Kyiv, April 18, 2013). Kyiv, 2013. Pp. 115-122.

12. Horokhova T. O. Suchasni linhvodydaktychni pidkhody do formuvannia hramatychnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv [Modern linguodidactical approaches to the forming the grammatical competence of students philologists]. *Scientific proceedings of the National University of «Ostroh Academy»*. «Philology» Series. Ostroh, 2013. Issue 40. Pp. 184-188. ISSN 2519-2558.
13. Horokhova T. O. Kontekstnyi pidkhid u formuvanni hramatychnoi kompetentsii studentiv filolohichnykh spetsialnostei [Context-oriented approach to the forming the grammatical competence of philological specialties students]. *Proektuvannia I rozvytok profesiino uspishnoii osobystosti v osvितno-vykhovnomu seredovyshchi universitetu* [Designing and developing a professionally successful personality in the educational environment of the university]: collection of materials of the International scientific and practical conference (Mykolaiiv, October 4-5, 2013). Mykolaiiv, 2013. Pp.83-85

**Works additionally representing research results of the dissertation:**

14. Horokhova T. O. Formuvannia ukrainomovnoii kompetencii studentiv klasychnoho universytetu zasobamy etnopedagogiky [Forming the Ukrainian-language competence of the classical university students by means of ethnopedagogy]. *Suchasni strategii universytetskoi osvity: yakisnyi vymir* [Modern strategies of university education: qualitative dimension]: materials of the International scientific and practical conference (Kyiv, March 28-29, 2012). Kyiv, 2012. Pp.864-869.
15. Horokhova T. O. Formuvannia movlennievo-komunicatyvnoi kompetencii studentiv klasychnoho universytetu v protseci vyvchennia pedahohichnykh dystsyplyn [Forming the speech and communicative competence of the

classical university students in the process of studying pedagogical disciplines].  
*Doslidjennia molodykh uchenykh u konteksti rozvytku suchasnoii nauky*  
[Research of young scientists in the context of the modern science  
development]: materials of the Ukrainian scientific and practical conference  
(Kyiv, April 20, 2011). Kyiv, 2011. Pp. 51-54.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ .....	9
1.1. Тенденції розвитку методики навчання граматики в закладах освіти .....	9
1.2. Сутнісні характеристики базових понять дослідження .....	43
1.3. Психолого-педагогічні засади формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури .....	42
1.4. Тексточентричний підхід як методологічний орієнтир формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури .....	64
Висновки до першого розділу.....	81
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ .....	87
2.1. Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення освітнього процесу у виші.....	87
2.2. Система вправ і завдань із формування граматичної компетентності на засадах тексточентричного підходу .....	106
2.3. Критерії та показники рівнів сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури .....	121
Висновки до другого розділу.....	137
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ЗАПРОПОНОВАНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ .....	140
3.1. Мета й завдання дослідно-експериментального навчання.....	140
3.2. Перебіг експериментально-дослідного навчання.....	148
3.3. Результати експериментально-дослідного навчання .....	170
Висновки до третього розділу .....	201
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....	187
Список літератури.....	194
ДОДАТКИ.....	224

## ВСТУП

В умовах динамічного розвитку й інтеграції гуманітарної освіти в європейський простір виняткової актуальності набуває проблема підготовки майбутніх учителів, спрямованої на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу нації, розвиток української науки і техніки, збереження та примноження культурної спадщини. Нині перед вищою школою України стоїть завдання підготувати фахівців, здатних творчо розв'язувати проблеми професійного й особистісного характеру, застосовувати фундаментальні теоретичні знання в практичній діяльності, готових до самореалізації й саморозвитку. На це орієнтують законодавчі й нормативні документи: Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про мови», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція мовної освіти в Україні, Загальноєвропейські Рекомендації з питань мовної освіти, в яких наголошено на посиленні практичного аспекту навчання української мови, окреслено орієнтири в досягненні результатів навчання шляхом спрямування їх на розвиток фахових компетентностей.

Студіювання й аналіз наукових праць із психології, психолінгвістики, педагогіки, лінгвістики, лінгводидактики засвідчує, що в теорії й практиці навчання мови накопичено значний досвід, який може слугувати підґрунтям для модернізації процесу формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Теоретичні основи формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури обґрунтовано в працях лінгвістів (І. Вихованець, М. Вінтонів, К. Городенська, А. Загнітко, Л. Мацько, М. Плющ, О. Стишов, Р. Христіанінова, Л. Шитик, К. Шульжук та ін.); психологів (Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, І. Зимня, М. Жинкін, Д. Ельконін, А. Маркова, О. Леонтєв, А. Лурія, Г. Костюк, С. Рубінштейн, І. Синиця, В. Семиченко та ін.); педагогів (Ю. Бабанський, Н. Бібік, В. Бондар, О. Малихін, О. Савченко, М. Фіцула та ін.); лінгводидактів (О. Біляєв, З. Бакум, В. Борисенко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба, Р. Дружененко, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, О. Кулик, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Овсієнко, С. Омельчук,

М. Пентилюк, О. Попова, Н. Сіранчук, І. Хом'як, Г. Шелехова, С. Яворська та ін.). Особливості реалізації принципу текстоцентризму розкрито в розвідках О. Андрієць, А. Буднік, М. Греб, В. Заєць, О. Копусь, О. Кулик, Л. Овсієнко, М. Пентилюк та ін. Водночас в українській лінгводидактиці відсутні спеціальні дослідження, присвячені розробленню проблеми формування граматичної компетентності як інтегрованого утворення, щоправда, виконано окремі дисертації, у яких розроблено механізми формування означеної компетентності у процесі навчання морфології в 10 класі (О. Полінок) та синтаксису в коледжі (Т. Кушнір).

Актуальність дисертаційної праці зумовлена розвитком сучасної лінгводидактики, що поєднує компетентнісний і текстоцентричний підходи до опанування всіх рівнів мовної системи задля усвідомлення комунікативного потенціалу мовних одиниць у взаємозв'язках та жанрово-стильовому вияві їх. Недостатня розробленість проблеми, необхідність пошуку шляхів вивчення граматичних одиниць з урахуванням їх функційних особливостей і зумовлюють вибір теми дослідження **«Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу»**.

Зв'язок з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до теми науково-дослідної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка "Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-професійної багатoproфільної університетської освіти" (державний реєстраційний номер 0110U006274). Тему дисертації затверджено вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 2 від 23.02.2013 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 7 від 24.09.2013 року).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробленні методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.

Відповідно до мети визначено завдання:

1. Дослідити тенденції розвитку методики навчання граматики в закладах освіти.

2. Схарактеризувати й уточнити змістове наповнення базових понять дослідження.

3. Обґрунтувати психолого-педагогічні основи формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.

4. Визначити критерії, показники та рівні сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

5. Розробити й експериментально перевірити ефективність методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.

Об'єкт дослідження – процес навчання граматики української мови майбутніх учителів-словесників у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – принципи, форми, методи, прийоми і засоби формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.

**Теоретико-методологічну основу** дослідження становлять: положення філософії і лінгвістики про єдність і взаємовплив сфер людського буття, мислення і мови (В. Андрущенко, М. Вінтонів, К. Городенська, Л. Губерський, А. Загнітко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Л. Мацько, В. Огнев'юк, М. Плющ, С. Подмазін, О. Стишов та ін.); сучасні психологічні теорії про взаємозв'язок навчання, виховання й розвитку особистості (Л. Виготський, С. Гончаренко, Д. Ельконін, І. Зимня, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.); педагогічні теорії особистісно орієнтованого, комунікативно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, системного, проблемного, текстоцентричного підходів (В. Афанасьєв, А. Алексюк, Н. Бібік, В. Беспалько, І. Бех, С. Гончаренко, В. Давидов, Л. Занков, Г. Костюк, О. Малихін, А. Матюшкін, В. Оконь, С. Подмазін, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.); сучасної лінгводидактики з проблеми розвитку граматичної компетентності (З. Бакум, А. Богущ, В. Борисенко, М. Вашуленко, Н. Голуб,

О. Горошкіна, Т. Груба, Т. Донченко, Н. Дика, Р. Дружененко, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, О. Кулик, О. Кучерук, О. Любашенко, Л. Мамчур, Л. Мацько, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, М. Шкільник, І. Хом'як, С. Яворська та ін.).

Для реалізації поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**:

**теоретичні**: аналіз і синтез філософської, лінгвістичної, психолого-педагогічної, методичної літератури з обраної проблеми для визначення поняттєво-категорійного апарату й обґрунтування теоретико-методичних засад дослідження; аналіз змісту навчально-методичного забезпечення освітнього процесу майбутніх учителів української мови і літератури; розроблення методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу;

**емпіричні**: спостереження за освітнім процесом, анкетування, тестування, інтерв'ювання викладачів й студентів, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи), під час якого перевірялася ефективність розробленої методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу;

**методи математичної статистики** для опрацювання отриманих експериментальних даних та встановлення статистичної значущості результатів дослідження, їх якісно-кількісного аналізу.

**Вірогідність наукових результатів і висновків** забезпечена: методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; опорою на досягнення в царині сучасної лінгвістики, психології, методики навчання української мови; сукупністю використаних методів дослідження, організацією педагогічного експерименту й позитивними результатами експериментального навчання.

Експериментальна база та етапи дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Київського університету імені Бориса Грінченка (акт № 370 від 15.12.2017 р.), Херсонського державного

університету (акт № 08-26/2343 від 06.12.2017 р.), ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт № 2838/01 від 11.12.2017), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/1-711/3 від 27.12.2017 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 2997 від 05.12.2017 р.).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше досліджено* тенденції розвитку методики навчання граматики в закладах освіти; *обґрунтовано* психолого-педагогічні основи формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу; *уточнено* змістове наповнення понять «граматична компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури», «текстоцентричний підхід до навчання граматики майбутніх учителів української мови і літератури»; *запропоновано* систему вправ і завдань для формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу; *визначено* критерії, показники та рівні сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури; *розроблено* методику формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу; *подальшого розвитку набули* положення про оптимізацію освітньої стратегії мовної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах вищої освіти.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в можливості використання основних положень дослідження в освітньому процесі вищої школи, під час розроблення програм навчальних дисциплін мовознавчого циклу, підручників, методичних посібників, у практичній роботі викладачів закладів вищої освіти.

**Апробація результатів дисертації.** Основні теоретичні і практичні положення дисертації висвітлювалися на науково-практичних та науково-методичних конференціях: *міжнародних*: «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір» (28-29 березня 2012 року, м. Київ), Сьомі міжнародні



наукові фольклористичні читання, присвячені професору Лідії Дунаєвській (8 червня 2013 року, м. Київ), «Проектування і розвиток професійно успішної особистості в освітньо-виховному середовищі університету» (4-5 жовтня 2013 р., м. Миколаїв), «Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи» (17-18 жовтня 2013 року, м. Івано-Франківськ); *всеукраїнських та міжрегіональних*: «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки» (20 квітня 2011 р., 18 квітня 2013 р., 27 березня 2014 р. м. Київ), «Сучасні технології викладання гуманітарних дисциплін: тенденція та перспективи» (19-20 квітня 2013 року, м. Донецьк), «Українська мовна особистість» до 200-річчя від дня народження Тараса Григоровича Шевченка та 25-річчя кафедри стилістики української мови (20 березня 2014 року, м. Київ), «Комунікаційні стратегії сучасної школи» (3 листопада 2016 року, м. Київ), «Лінгвістичний і лінгводидактичний дискурсивний простір: здобутки і перспективи» (12-13 жовтня 2017 року, м. Київ), X щорічні Грінченківські читання «Національне та духовне відродження у спадщині Бориса Грінченка» (8 грудня 2017 року, м. Київ).

**Публікації.** За результатами дослідження опубліковано 15 одноосібних наукових праць, із них 4 – у наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному виданні, 8 публікацій апробаційного характеру, 2 додатково відображають наукові результати дисертації.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів та висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (318 найменувань, із них 13 – англійською мовою), додатків. Робота містить 8 таблиць, 5 рисунків. Загальний обсяг дисертації 257 сторінок друкованого тексту, з яких 193 сторінки основного тексту.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

## 1.1. Тенденції розвитку методики навчання граматики в закладах освіти

На сучасному етапі реформування системи вищої освіти особливого значення набуває проблема формування граматичної компетентності як одного із провідних складників фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, що сприяє ефективному спілкуванню в різних сферах діяльності, зокрема в професійній. Граматика посідає чільне місце як у шкільному курсі української мови, так і у вищому закладі освіти, адже є основою для формування предметної компетентності та розвитку мовної особистості майбутнього фахівця.

Логіка дослідження зумовила вивчення й синтез наукової літератури в ретроспективі для глибшого розуміння проблеми формування граматичної компетентності студентів, відтак зануритися в діахронічний аспект методики навчання граматики. Сучасні тенденції у навчанні морфології та синтаксису в закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти еволюціонували на ґрунті усталених традицій лінгводидактики.

У дослідженні з'ясовано, що зміст і характер курсу граматики в різні історичні етапи зазнавав впливу нових наукових знань, а також поглядів тогочасних лінгвістичних шкіл, оскільки лінгвісти й лінгводидакти прагнули пов'язати вивчення мовної теорії в школі з новими досягненнями в методиці навчання мови.

До середини XVIII ст. навчання грамоти рідної мови ґрунтувалося на списуванні, копіюванні зразків без повідомлення лінгвістичних знань з граматики. У XIX на початку XX ст. різноманітні теорії й погляди на роль граматики у вивченні рідної мови привели до виникнення нових лінгвістичних шкіл, а отже й основних напрямів у методиці вивчення граматики:

- логіко-граматичного (К. Беккер, Ф. Буслаєв, К. Ушинський, С. Смаль-Стоцький, І. Срезневський, Є. Тимченко, В. Шереметьєвський та ін.)
- психологічного (О. Потебня, Д. Овсянко-Куликовський);
- елементарно-практичного (М. Кульман);
- формально-граматичного (П. Фортунатов, Д. Ушаков, М. Петерсон, О. Пешковський, А. Шапіро);
- семантико-граматичного (В. Ващенко, А. Загородський, Б. Кулик, В. Масальський, А. Медушевський, С. Чавдаров);
- структурно-семантичного (О. Біляєв, І. Вихованець, І. Олійник, В. Тихоша, М. Пентилюк, М. Плющ, Р. Христіанінова, І. Чередниченко);
- комунікативно-діяльнісного (М. Вашуленко, С. Караман, О. Караман, М. Пентилюк, О. Горошкіна) [185, с. 197-201];
- функційно-стилістичного (З. Бакум, С. Єрмоленко, Л. Мацько, В. Мельничайко, К. Плиско).

Основоположник **логіко-граматичного напрямку (логіко-синтаксичного)** – **Ф. Буслаєв** – у праці «Про викладання вітчизняної мови» [35] обґрунтував доцільність практичного підходу до вивчення всіх форм мови в постійних органічних зв'язках з реалізацією думки. Науковець радив особливу увагу під час розгляду граматичних законів приділяти спостереженню за мовними явищами на матеріалі кращих літературних творів, зразках живої народної мови, а також виокремив принципи наступності та перспективності в навчанні, стверджуючи, що навчання граматики має відбуватись поетапно: від аналізу і синтезу, до узагальнень і висновків, закріплених у вправах та на практиці.

У працях представника логіко-граматичного напрямку І. Срезневського залежність граматики від логіки помітно послаблюється. Учений стверджував, що вивчення граматики має ґрунтуватись на спостереженні над мовними фактами, виконанні різноманітних практичних вправ, формуванні практичних навичок, залученні текстів для ілюстрації граматичних явищ [262].

Теоретично обґрунтував методичні ідеї Ф. Буслаєва та І. Срезневського в навчанні граматики К. Ушинський, який відстоював позицію щодо свідомого навчання письма на основі знань з граматики, стверджуючи, що знання граматики і розвиток мовлення – це та основа, на якій має здійснюватися опанування орфографії. К. Ушинський виокремлював основні принципи й підходи до вивчення граматики, які знайшли подальший розвиток на етапі становлення методики навчання, а саме: зв'язок теорії і практики (використання граматики у процесі розвитку мовлення учнів та в роботі над формуванням орфографічних навичок); свідоме, а не формальне засвоєння граматики; розвиток логічного мислення учнів у процесі засвоєння граматичного матеріалу [281]. Особливу увагу вчений приділяв методу вправ, адже для грамотності недостатньо того, щоб учень знав граматичні правила, а необхідно, щоб він звик застосовувати їх на практиці. Нам імпонують думки К. Ушинського про те, що вивчення граматики має відбуватися поступово, починаючи з головних ознак граматичної будови мови, а навчання морфології доцільно проводити на синтаксичній основі (починати граматичний розбір з речення, а не з окремих слів).

Визначальною у працях представників логіко-граматичного напрямку була теза про те, що граMATика є ефективним засобом вдосконалення мислення, її вивчення є невіддільним від процесу загального розвитку учнів.

**Психологічний напрям** у мовознавстві остаточно сформувався наприкінці XIX ст. Засновником суб'єктивного психоаналізу в мовознавстві вважають німецького ученого Г. Штейнталя, а психологічний напрям у вивченні граматики вперше знайшов віддзеркалення в працях О. Потебні і Д. Овсяннико-Куликовського, які розглядали мову як суто психічне явище.

У першій праці «Думка й мова» О. Потебня [239] розкрив лінгвістичну проблему співвідношення між мовою й мисленням, тобто між почуттям, думкою, поняттям і словом. Визначаючи відношення між цими категоріями, вчений дійшов висновку, що перехід образу предмета у форму людської

думки і в окремій поняття здійснюється за допомогою слова, а свідоме вживання слова передбачає психічний акт мимовільного несвідомого.

Обґрунтувавши на зв'язок мови і мислення, єдність змісту і форми в мові, О. Потебня категорично заперечував ототожнення логіки і граматики. Мовні категорії у трактуванні вченого – це насамперед форма. Науковець цілком слушно зазначав, що судження як логічна одиниця – вужче поняття, ніж речення – граматична категорія, правила побудови думки і побудова речення – поняття не тотожні. На противагу О.Потебні, його послідовник, Д. Овсянико-Куликовський, стверджував, що процеси й форми логічної думки та граматичної, тобто логічне судження та граматичне речення, хоча і не тотожні явища, проте взаємопов'язані й між ними можна простежити аналогію [198].

О. Потебня, а за ним і Д. Овсянико-Куликовський були одностайні в судженні, що слово має два значення: матеріальне і формальне; доцільно визначали завдання граматики – вивчення граматичного значення слова і речення. У методиці навчання граматики представники психологічного напрямку наголошували насамперед на розвитку в учнів психологічного мовного чуття під час вивчення граматичних категорій. На думку вчених, у початкових класах необхідно вивчати елементарну інформацію з морфології, а курс мови в старших класах має містити наукове підґрунтя, спиратися на відомості з психології мислення та засвоєння мови. Варто зазначити, що здобутки теоретиків цього напрямку сприяли подальшому вивченню граматичних явищ з опорою на мовне чуття учнів.

На противагу логіко-граматичному і психологічному напрямкам у 1903 році на I з'їзді викладачів мови військових навчальних закладів визначився **елементарно-практичний напрям** вивчення граматики. Відповідно до цього напрямку, у перших трьох класах відбувалося лише елементарно-практичне ознайомлення з граматичним матеріалом, потрібне для розвитку орфографічних і пунктуаційних навичок; вивченню ж теоретичного матеріалу з граматики увага не приділялася. Основоположник елементарно-практичного

напряму **М. Кульман** наголошував на практичній значущості навчання граматики [142]. Під час практичного вивчення частин мови М. Кульман рекомендував звертати увагу на особливості словозміни. Ознайомлення з граматичним матеріалом проходило на зразках художньої літератури, народної поезії. Основним методом вивчення матеріалу визнано метод спостережень над орфографічними та пунктуаційними явищами, коли учні самостійно під керівництвом учителя досліджують факти, групують їх, формулюють самостійні висновки, якими керуються потім і під час розбору, і під час виконання письмових вправ. Для старших класів вважалося доцільним запровадження історичного нарису в розвитку мови.

Сучасні лінгводидакти слушно застерігають, що, незважаючи на окремі прогресивні аспекти, елементарно-практичний напрям загалом був помилковим, оскільки заперечував вивчення основ науки про мову [185].

**Формально-граматичний напрям** знайшов своє відображення у працях **П. Фортунатова** [286] та **О. Пешковського** [219], які визнавали своїм основним об'єктом вивчення форми слова і структури словосполучення та речення. Основні положення теоретиків формально-граматичного напряму зводилися до того, що граматичні категорії визначалися лише за формальними ознаками. Наприклад, наявність форм відмінків була достатньою підставою, щоб вважати слово іменником, змінюваність за родами – підставою для виділення прикметників. Прихильники означеного напряму менше уваги приділяли змісту, значенню, смисловою навантаженню граматичної категорії.

Ігноруючи значення слова, визначаючи єдиним критерієм характер словозміни, П.Фортунатов та його послідовники не визнавали окремими частинами мови числівник і займенник, оскільки вони змінюються так само, як іменники або прикметники. Синтаксисом визнавали ту частину граматики, що вивчала форми словосполучень; речення розглядали як вид словосполучення. Термін *граматика* був відсутній, замість нього вживалося

поняття *спостереження над мовою*, яке і було єдиним методом у вивченні мови.

У межах формально-граматичного напрямку засвоєння мовних явищ відбувалось шляхом спостереження, тому обсяг знань з морфології був обмежений, а засвоєння морфологічних понять не було передбачено навчальними програмами до кінця 20-х років ХХ ст. Хоча відсутність зв'язків між навчанням граматики та розвитком мовлення, вивчення форми незалежно від змісту не сприяли формуванню в учнів належного рівня мовної компетентності, проте ідеї представників формально-граматичного напрямку сприяли піднесенню методики навчання граматики на вищий рівень, пропонуючи враховувати значення форми мовної одиниці, добирати методи й прийоми навчання граматики. У цей період розпочалася реорганізація основних методичних засад вивчення української мови. У дослідженнях А. Машкіна, Т. Лубенця, Л. Булаховського розроблялися питання змісту навчання граматики, її місця в системі навчання мови.

Л. Булаховський обґрунтував необхідність вивчення граматики в поєднанні з орфографією і стилістикою, опрацювання вчення про форми (морфології) на основі вчення про їхнє синтаксичне вживання. Оперування ізольованими формами вчений називав дуже давньою, глибоко закоренілою у шкільній практиці звичкою, яка шкідливо віддзеркалюється на знаннях і навичках учнів [33]. На його думку, вивчення граматики нераціонально провадити шляхом механічного повторення парадигм. Ознайомлення, наприклад, з відмінами іменників доцільно проводити разом з вивченням інформації про зв'язок слів у реченні й словосполученні; поняття про прикметник варто вивчати разом з відомостями про узгодження тощо. Пов'язуючи морфологію з синтаксисом, науковець пропонував вивчення основних синтаксичних одиниць починати з фрази – конструкції, що не потребує попередніх знань граматичних понять. Після чого радив переходити до вивчення граматичної пари, що потребує знань відносно простих понять – повнозначного й службового слова, встановивши які, легко можна

виокремити такі пари, ігноруючи їхні граматичні ознаки. Перехід від вивчення фрази до граматичної пари, а не до речення Л. Булаховський пояснював тим, що фраза поділяється на частини, які не завжди збігаються з реченням.

У 30-ті роки ХХ ст. в методиці навчання мови утверджується **семантико-граматичний напрям**, відповідно до якого засвоєння граматичних фактів пов'язувалось із розвитком мислення учнів та навичками аналізу мовного матеріалу. Семантико-граматичний напрям у вивченні граматики теоретично обґрунтовано у методичних працях С. Чавдарова, В. Масальського і знайшов свій широкий вияв у доробках А. Загородського, Б. Кулика, А. Медушевського.

У процесі вивчення граматичних явищ увага учнів зосереджувалась на виявленні єдності змісту й форми, різних відтінків значення. У вивченні граматичних категорій на основі їхніх семантичних і формальних ознак на перше місце висувалася семантична ознака. Для формування граматичної компетентності учнів вивчення теорії тісно поєднувалося з практичним застосуванням здобутих знань у різних видах мовленнєвої діяльності.

С. Чавдаров та В. Масальський зазначали, що для забезпечення грамотності учнів, самого лише знання граматичних правил не достатньо: необхідна різностороння практика письма, що сприяє виробленню стійких правописних навичок [184].

Під час вивчення граматичного матеріалу застосовували різноманітні методи і прийоми, які уможливлювали врахування змісту виучуваного матеріалу, опертя на аналіз і синтез, розвиток дедуктивного та індуктивного підходів до усвідомлення мовних явищ, передбачали самостійну роботу учнів. А. Медушевський писав: *«активність школярів на уроках рідної мови може бути високою тільки тоді, коли їх діяльність не зводиться лише тільки до слухання вчителя, простого відтворення вивченого, а й включає спостереження над фактами мови, їх осмислення і зіставлення, застосування знань на практиці. Безперечно, вчитель повинен розвивати активність дітей не тільки при відтворенні засвоєного матеріалу, але й на основі їх*



*самостійного підходу до розв'язання пізнавальних завдань, тобто розвивати творчу активність, яка проявляється в їх бажанні усвідомити суть завдання, підібрати відомі способи його розв'язання, застосовувати їх у нових умовах» [181, с. 21].*

Знання з граматики стали основою для орфографічної й пунктуаційної грамотності учнів, тому прихильники семантико-граматичного напрямку наголошували на реалізації загальнодидактичних принципів послідовності і наступності – опрацювання теоретичного матеріалу, що передбачає опору на вже засвоєне учнями та пропедевтичний зв'язок із відомостями, які вивчатимуться в наступних класах. Такий підхід до навчання граматики дає змогу розглядати програмовий матеріал ширше, створює необхідну базу для якісної мовної освіти учнів.

На початку 60-х рр. ХХ ст. у методиці навчання граматики утвердився **структурно-семантичний напрям**, який передбачав вивчення структури граматичних одиниць у нерозривній єдності з їхнім значенням, установлення взаємозалежності складових частин цілого (слова, словосполучення, речення). Прихильники структурно-семантичного напрямку (О. Біляєв, І. Олійник) наголошували на важливості усвідомленого використання учнями граматичних форм.

Основні положення у навчанні граматики цього періоду висвітлено в методиці І. Олійника, а саме:

1) вивчення граматичних форм у нерозривному зв'язку зі значенням слова. Для свідомого засвоєння граматичних явищ учні мають *«зрозуміти і засвоїти основну закономірність мови: залежність між формою і її змістом»* [202, с. 131], оскільки зміна семантики слова завжди знаходить вияв у відповідній граматичній формі.

2) формування граматичних понять. Основою морфологічних понять є їхнє значення, морфологічні ознаки і синтаксична роль, синтаксичних – логіко-смилова, граматична (морфологічний спосіб вираження і синтаксичний характер зв'язку) та інтонаційна характеристика. Тому для

усвідомленого засвоєння граматичних понять необхідно спиратися на всі властиві понятійні ознаки.

3) вивчення граматичної термінології. Опанування спеціальних назв для точного найменування відповідних граматичних понять допомагає учням правильно зрозуміти мовне явище, чітко розмежовувати поняття, що є передумовою для формування граматичних знань.

4) взаємозв'язок у вивченні морфології і синтаксису. Граматичні форми слова можуть бути усвідомлені повною мірою, якщо їх розглядати не в межах окремої лексеми, а в структурі словосполучення або речення. Водночас, вивчення синтаксису допомагає актуалізувати знання учнів з морфології (способи вираження членів речення, розрізнення сполучників і сполучних слів тощо).

5) взаємозв'язок морфології і фонетики. Граматичні значення знаходять вираження у звуковій системі (відмінкові закінчення, чергування звуків, зміна наголосу при зміні граматичної форми, подовження, спрощення тощо).

6) зв'язок граматики із формуванням орфографічних і пунктуаційних навичок (морфологічний принцип орфографії, семантико-граматичний принцип пунктуації).

7) зв'язок граматики з розвитком мовлення, що реалізується шляхом добору відповідної системи вправ, спрямованої на вивчення граматики та водночас на тренування у правильному вживанні граматичних форм у різних стильових варіантах усного і писемного мовлення [202, с. 131-139].

Окрім того, прихильники структурно-семантичного напрямку зосереджували особливу увагу на змістовому аспекті уроків граматики. О. Біляєв зазначав, що *«урок повинен містити певний обсяг інформації, теоретичних відомостей, засвоєння яких збагачувало б учнів науковими знаннями, мовними і мовленнєвими уміннями і навичками»* [21, с. 34]. Водночас структура змісту, а відповідно і якість уроку, залежить від правильного співвідношення індивідуальної, фронтальної та групової роботи учнів на уроці. З-поміж лінгводидактичних вимог до змісту уроку рідної мови

О. Біляєв виділяв такі, як: науковість, оптимальність, єдність навчання і виховання, зв'язок із життям [21].

Структурно-семантичний напрям у вивченні граматичних явищ дає змогу ґрунтовніше ознайомити учнів із граматичною будовою мови, посилити їхню увагу як до семантичного аспекту граматичних явищ, так і до відношень, що вони виражають, до різноманітних способів вияву граматичних значень. Це дає змогу наблизити шкільне тлумачення граматичних понять до наукових, удосконалити тезаурусний апарат шкільного курсу граматики.

Шкільна граMATика охоплює два рівноправні і тісно пов'язані між собою розділи – морфологію і синтаксис, вивчає систему морфологічних категорій і форм, синтаксичних категорій і конструкцій, способів словотворення, тому пізнавальне значення її, як стверджували представники структурно-семантичного напрямку, полягає у формуванні системи знань про мову, її структуру та закономірності функціонування, що сприяє розумовому розвитку учнів, збагаченню їх мовної картини світу. Практичне значення граматики зумовлене тим, що вона є основою для засвоєння орфографії, пунктуації, культури мовлення; від граматичної підготовки учнів залежить рівень формування мовленнєво-розумових, навчально-мовленнєвих, орфографічних, пунктуаційних умінь і навичок [227].

У 70-ті роки минулого століття вузловим питанням методики навчання мови став взаємозв'язок між морфологією і синтаксисом. Основні положення навчання морфології на синтаксичній основі визначив О. Дудников, а саме: вступний курс синтаксису має передувати систематичному вивченню морфології, окремі явища морфології необхідно вивчати в контексті або мікроконтексті, вивчені морфологічні категорії мають включатися у творчі роботи учнів [90]. В. Озерська обґрунтувала, що вивчення морфології на синтаксичній основі сприяє подоланню труднощів у роботі над певною морфологічною темою, а розкриття синтаксичної специфіки частин мови забезпечує глибоке засвоєння власне морфологічного матеріалу [200].

Визначальними для нашого дослідження є положення про навчання морфології на синтаксичній основі є, адже саме текстоцентричний підхід є найбільш оптимальним для вивчення відомостей із синтаксису у зв'язку з основними знаннями, вміннями і навичками з морфології.

Значна кількість методологічних положень навчання мови другої половини ХХ ст. знайшла відображення і в сучасних підручниках з української мови, проте варто зауважити, що сучасна методика навчання граматики набуває розвивального характеру та виходить на якісно новий рівень розвитку.

У ХХІ столітті відбувається переосмислення організаційних та ціннісних орієнтирів у навчанні студентів: навчальна діяльність спрямовується на формування умінь застосовувати здобуті знання у навчальній діяльності, а одним із провідних завдань освіти стає формування комунікативної компетентності. З огляду на це в освітньому процесі набувають актуальності комунікативно-діяльнісний та функційно-стилістичний підходи.

Методиці вивчення граматики на засадах комунікативно-діялісного підходу присвячено праці учених-методистів О. Горошкіної, В. Луценко, С. Карамана, В. Мельничайка, С. Омельчука, М. Пентиліук, К. Плиско, О. Попової, Г. Шелехової та ін. **Комунікативно-діялісний підхід** до навчання граматики передбачає вивчення мови на основі моделювання ситуацій, які б спонукали б суб'єктів до створення комунікативних актів [71], засвоєння мови задля оволодіння комунікативними вміннями й навичками безпосередньо в процесі комунікативної діяльності (реальної чи змодельованої) [210; 260]. За такого підходу відбір змісту навчання зумовлений вміннями й навичками мовленнєвої діяльності, а робота над засвоєнням граматичних знань пов'язана з розвитком мовлення. За комунікативно-діялісного підходу пріоритетними в освітньому процесі є такі методи, як моделювання комунікативних ситуацій, метод вправ і завдань,

що спонукають суб'єктів навчального процесу до висловлення власних думок, почуттів, вражень, доведення переконань тощо.

Комунікативно-діяльнісний підхід до формування граматичної компетентності ґрунтується на мовленнєвій діяльності, враховує когнітивні (пізнавальні), емоційні, вольові здібності студента, а також охоплює:

- види мовленнєвої діяльності, що реалізуються в комунікативній мовленнєвій компетенції особистості;
- психічні й фізіологічні процеси мовлення, що відбуваються під час сприймання чи продукування усного і писемного мовлення;
- текст як продукт висловлення у відповідній формі;
- сферу спілкування (освітню, професійну, суспільну та особистісну);
- стратегію спілкування (мовленнєву поведінку в різних мовленнєвих ситуаціях);
- завдання як певні цілеспрямовані дії, які мовець розв'язує під час спілкування [213].

Комунікативно орієнтоване навчання граматики має на меті не тільки розвивати граматичні уміння та навички, а також сформувати розуміння функціонального призначення граматичних одиниць у потоці мовлення. Комунікативно-діялісна методика спрямована на посилення практичної спрямованості змісту навчання української мови, надання пріоритету формуванню в студентів умінь і навичок, зокрема граматичних, спілкування в різних сферах соціального життя. У контексті цього підходу важливого значення набуває оволодіння студентами всіма формами і видами мовленнєвої діяльності у процесі усного і писемного спілкування.

Прихильники комунікативно-діялісного підходу до навчання мови З. Бакум, О. Горошкіна, Н. Голуб, С. Караман, О. Караман, О. Копусь, О. Кулик, І. Кухарчук, О. Кучерук, О. Копусь, О. Любашенко, Л. Мацько, М. Пентиліук, Т. Симоненко, М. Стахів, С. Омельчук одностайні в твердженні, що комунікативна діяльність має закласти міцний ґрунт лінгвістичної підготовки; виробити у студентів уміння самостійно

поповнювати і творчо застосовувати набуті знання в різних ситуаціях, пов'язаних із змістом предмета; розкрити невичерпні скарби рідного слова, сформувати особистість, яка відзначалася б свідомим ставленням до рідної мови [185, с. 197-201].

Окремі аспекти проблеми реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до навчання граматики в середній та вищій школі розглядалися в сучасних дисертаційних роботах.

Методиці вивчення синтаксису, а саме роботі над відокремленими членами речення присвячено дисертаційну працю М. Стахів, де розкрито особливості опрацювання відокремлених членів речення задля вдосконалення мовленнєвих умінь студентів на засадах функційно-комунікативного підходу. Зазначимо, що такий підхід до вивчення мови тісно пов'язаний із текстоцентричним, саме тому в основу формування комунікативних умінь і навичок у процесі вивчення відокремлених членів речення покладено сукупність понять з лінгвістики тексту, стилістики й теорії мовленнєвої діяльності, а саме: текст, типи, стилі, жанри мовлення, ситуація спілкування, основні правила спілкування та інші. Саме в мовленнєвій діяльності, на думку М. Стахів, реалізуються естетичні можливості відокремлених членів речення, а комунікативна діяльність стимулює вироблення індивідуального мовного стилю, розширює сферу функціонування відокремлених членів речення у мовленні, збагачує та увиразнює саме мовлення, сприяє загальному та професійному розвитку особистості [264].

У дисертації С. Омельчука було розроблено методику формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи у процесі вивчення синтаксису складного речення, яка ґрунтується на інтеграції синтаксичної теорії, функціональної стилістики і комунікативного синтаксису. Синтаксис складного речення дослідник розглядає не як статичну систему синтаксичних одиниць, а як сукупність форми, значення і функції, що забезпечує успішну мовленнєво-комунікативну діяльність школярів [206].

Дослідження О. Кулик спрямоване на розроблення методики, що забезпечує вдосконалення граматичного ладу мовлення учнів засобами стилістичного аналізу складних синтаксичних конструкцій. Методика ґрунтується на функційно-стилістичному і комунікативно-діяльнісному підходах до навчання і теорії поетапного формування й розвитку розумових дій учнів, що сприяє активізації їхньої мисленнєвої діяльності, розвитку пізнавальних здібностей, підвищенню культури мовлення та навичок грамотного письма [139].

Методику вивчення курсу сучасної української мови, зокрема синтаксису, на комунікативно-діяльнісній основі розкрито у дисертації І. Кухарчук. Враховуючи зв'язок синтаксичних одиниць різних рівнів у системі мови і мовлення, дослідниця доходить висновку, що вивчення функцій синтаксичних одиниць у мовленні є визначальним компонентом комунікативно-діяльнісного підходу, оскільки, розглядаючи особливості вияву окремих мовних одиниць у мовленнєвому акті, необхідно враховувати їхні потенційні функціональні можливості [143].

У сучасній лінгводидактиці існує тенденція переходу від вивчення мови як абстрактної знакової системи до дослідження її в динаміці, що реалізується за функційно-стилістичного підходу до аналізу граматичних явищ (З. Бакум, С. Єрмоленко, Л. Кравець, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Рожило та інші).

Функціонально-стилістичний підхід зосереджує увагу на проникненні в семантичне багатство граматичної форми, пріоритетним завданням функціональної морфології є встановлення місця й значущості компонентів граматичних категорій у реалізації універсально-типологічних і національно своєрідних смислів, визначення інвентарю формальної презентації поняттєвих категорій [179].

Прикметно, що функційно-стилістичний підхід, який спрямовує діяльність суб'єктів навчального процесу на опис граматичного матеріалу, передбачає:

- розкриття специфічних ознак конкретних лексико-граматичних одиниць з урахуванням загальних прикмет мовної системи;
- виявлення граматичних норм, які реалізуються на всіх мовних рівнях у різних сферах мовлення;
- вказівку на дію позамовних чинників, які впливають на вживання граматичних одиниць у процесі мовлення.

У сучасних дисертаційних роботах з методики навчання української граматики функційно-стилістичному підходу відведено чільне місце.

Дидактичні аспекти навчання повнозначних частин мови на функціонально-стилістичних засадах як засобу вдосконалення комунікативних умінь і навичок школярів розробила В. Луценко. На думку дослідниці, систематична робота з текстом має ґрунтуватись на функціонально-стилістичному аспекті, що передбачає роботу над засвоєнням морфологічних одиниць з погляду стилістичної функції в текстах (висловленнях) різних стилів. Означений підхід дає змогу розглядати текст в органічній єдності змісту, структури й мовного оформлення, аналізувати його частиномовні особливості на лексичному, граматичному та стилістичному рівнях [168].

З позицій структурно-семантичного і функційно-стилістичного підходів розглядає методику вивчення граматики у вищій школі Н. Баранник. Її дослідження присвячене методиці вдосконалення граматики-стилістичних умінь студентів філологічних факультетів у процесі самостійної роботи. Дослідниця стверджує, що розвиток граматики-стилістичних умінь студентів ґрунтується на текстах різних стилів шляхом зіставлення граматичних засобів і з'ясування їхньої стилістичної ролі [11].

Ретроспективний аналіз спеціальних наукових джерел дав змогу встановити, що сучасна лінгводидактика оперує різними підходами до навчання граматики та виробленням нових, що відповідають новій філософії освіти. У наукових студіях та педагогічній практиці водночас із комунікативно-діяльнісним та функціонально-стилістичним підходами



впроваджуються *особистісний, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, когнітивно-комунікативний, синергетичний, контекстний, проблемний, текстоцентричний, системний, дослідницький, соціокультурний* підходи, що стимулює інноваційне мислення, пошук оптимальних методів, прийомів, форм організації освітнього процесу та інноваційних технологій навчання у вищій школі.

З-поміж досліджень, які ґрунтуються на впровадженні сучасних лінгводидактичних підходів до навчання граматики, варто виокремити роботу Т. Кушнір [148], присвячену розробленню й теоретичному обґрунтуванню методики формування граматичної компетентності учнів у процесі вивчення синтаксису. Розроблена дослідницею методика передбачає поетапне впровадження в навчальний процес компетентнісного, системного, особистісно орієнтованого, суб'єктно-діяльнісного, комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного, проблемного, когнітивно-комунікативного, соціокультурного підходів, застосування системи вправ і завдань (аналітичних, репродуктивних, конструктивних, продуктивно-творчих), побудованих з урахуванням основних етапів формування вмінь і навичок: сприймати й відтворювати синтаксичні конструкції, граматично правильно оформлюючи їх в усному й писемному мовленні; добирати синтаксичні засоби відповідно до мети та умов спілкування; самостійно вільно використовувати різні синтаксичні конструкції у власному мовленні [148, с. 198].

Механізми формування граматичної компетентності із використанням методу проектів у процесі навчання морфології розглянуто у дисертаційній праці О. Полінок [233]. Автор доходить висновку, що врахування когнітивного, комунікативного та лінгводидактичного потенціалу методу проектів на заняттях стимулює інтерактивну діяльність суб'єктів освітнього процесу, наближує модельовані умови навчальної комунікації до природніх, а реалізація інтерактивних методів навчання дає змогу узагальнити,

систематизувати знання, удосконалювати комунікативно значущі уміння, сприяє формуванню граматичної компетентності.

На сучасному етапі продукуються дослідження, в основу яких покладено вивчення мови у структурній цілісності та міжрівневих зв'язках, що зумовлює увагу до граматики під час засвоєння інших розділів та в процесі формування комунікативної компетенції. Оскільки мова є системою, в якій всі рівні взаємозалежні й взаємозумовлені, то в процесі навчання можна простежити зв'язки між граматикою та орфографією, синтаксисом та словотвором, морфологією та синтаксисом, морфологією та орфоепією тощо.

У дисертаційній роботі М. Пігур виявлено способи взаємодії явищ словотвірного й синтаксичного рівнів в освітньому процесі, наголошено на використанні міжрівневих зв'язків з урахуванням семантичної характеристики кожного з виучуваних явищ та їх синтаксичного функціонування [220].

Отже, теоретичні узагальнення у ретроспективі дали змогу з'ясувати, що методика навчання граматики ґрунтується на наукових знаннях та здобутках відповідної історичної епохи. У XIX й на початку XX століття були сформовані лінгвістичні напрями, що стали підґрунтям для сучасної методики навчання граматики, а саме: *логіко-граматичний*, що вирізнявся пріоритетом формальної логіки в процесі граматичних досліджень; *психологічний*, представники якого заперечували ототожнення логіки й граматики, наголошуючи на зв'язку мислення й мовлення, на єдності змісту й форми; *елементарно-практичний*, в якому наголошено на практичній значущості навчання граматики й відкинуто теоретичну складову; *формально-граматичний*, у якому віддано перевагу формі слова й структурі словосполучення й речення; *семантико-граматичний*, що ґрунтується на виявленні єдності змісту й форми, різних відтінків значення й семантичних ознак граматичних категорій; *структурно-семантичний*, яким передбачено вивчення структури граматичних одиниць в єдності з їхнім значенням, установлення взаємозалежності структурних частин слова, словосполучення та речення; *комунікативно-діяльнісний*, в якому на пріоритетну роль

відведено діяльнісному аспекту мови й сукупність методів, прийомів та засобів навчання, в основі яких є моделювання ситуацій, які спонукали б до створення комунікативних актів; *функційно-стилістичний*, який ґрунтується на вивченні граматичних одиниць з погляду стилістичної функції у текстах. У сучасній лінгводидактиці синтезовано напрацювання науковців різних напрямів та історичних періодів, враховано позитивний досвід різних лінгвістичних шкіл у контексті таких особливостей навчання граматики, як: єдність змісту і форми, структури граматичних одиниць та їхніх значень; поєднання вивчення теорії з формуванням практичних навичок; реалізація міжпредметних та міжрівневих зв'язків; навчання на текстовій основі; формування комунікативної компетентності та інші. Виявлені й проаналізовані тенденції спричинені вочевидь сучасними вимогами до майбутніх фахівців освітньої галузі, а також зміною мети мовної освіти, яка полягає у формуванні особистості, конкурентоспроможного фахівця, що вміє провадити ефективну комунікацію, здатного до творчого розвитку і самореалізації, спроможного навчатися впродовж життя.

## **1.2. Сутнісні характеристики базових понять дослідження**

Аналіз, уточнення і розроблення понятійно-термінологічного апарату є основою теоретичного осмислення будь-якої досліджуваної проблеми. Термінологічна точність використовуваних дефініцій дає змогу правильно визначити стратегію дослідження, зрозуміти сутність досліджуваного нами явища.

Провідними дефініціями дослідження є: «професійна компетентність», «компетентнісний підхід», «граматична одиниця», «граматична категорія», «граматичне значення», «граматична норма», «граматична компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури», «текстоцентричний підхід до навчання граматики майбутніх учителів української мови і літератури», «підхід», «напрямок», «лінгводидактичний напрям», «навчальний текст».

У психолого-педагогічних дослідженнях стверджується, що саме компетентнісний підхід найбільшою мірою відображає процеси модернізації вищої школи, оскільки:

- є основою для формування високого рівня фахової підготовки (І. Зимня [106], О. Локшина [164]);
- спрямований на ґрунтовне оволодіння майбутніми фахівцями практичними вміннями і навичками на відміну від усталеної технології формування знань, умінь і навичок як «... неактивної категорії можливостей суб'єкта, яка характеризує лише його номінальні потенції до плідної професійної діяльності» (А. Андрєєв [2, с. 19-27], Ю. Зінківський, Г. Мірських [112, с. 16], О. Овчарук [199]);
- передбачає поступову переорієнтацію традиційної освітньої парадигми, в основі якої лежить формування знань, умінь і навичок, на систему, яка спрямована на створення умов для оволодіння майбутніми фахівцями ключовими, загальногалузевими та предметними компетенціями (А. Вербицький [38], В. Луговий [166], О. Пометун [234], Н. Побірченко [230], А. Хуторський [289], В. Кузь [134], С. Сисоєва [255], Г. Шевченко [291]);
- вимагає переосмислення усталених методичних систем вивчення дисциплін: мети, змісту, методів, засобів, форм організації навчання (Н. Дем'яненко [241], М. Левшин [152], В. Рябченко [246], В. Кононенко [127], А. Кузьмінський [137], М. Шкіль [297]).

Незважаючи на відмінності у підходах щодо реалізації компетентнісного підходу, думки багатьох вчених збігаються в тому, що гуманний у своїй основі компетентнісний підхід пов'язаний з ідеєю всебічного розвитку студента не лише як особистості, здатної розв'язувати конкретні проблеми у різних сферах життя, але і як професіонала, оскільки спрямований на досягнення освітнього результату – формування компетентностей (ключових, загальнопредметних та предметних).

У результаті теоретичного осмислення й аналізу підходів до визначення ключових понять компетентнісного підходу, ми поділяємо думку вчених [221; 289; 126; 276], які розрізняють поняття «компетентність» та «компетенція», і вважаємо за необхідне диференціювати ці поняття, розглядаючи компетентність як більш загальне поняття, а компетенцію як його компонент. Під компетентністю розуміємо особистісну характеристику, інтегровану здатність студента, засновану на набутих знаннях, життєвому та навчальному досвіді, цінностях і здатностях, що дає змогу ефективно діяти або виконувати певні функції. Компетенція – вужче поняття, складник компетентності, що характеризує сукупність знань, умінь, навичок та ставлень у певній галузі діяльності.

Граматична компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури розглядається нами в структурі професіограми майбутнього фахівця, а тому варто окреслити сутність і зміст поняття «професійна компетентність вчителя української мови і літератури».

Поняття професійної компетентності у сучасній психолого-педагогічній літературі визначається по-різному, а саме:

- певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова);
- високий рівень володіння знаннями, вміннями й навичками (В. Безрукова, О. Дубасенюк, О. Шахматова та ін.);
- наявність спеціальної освіти, глибокої загальної й спеціальної ерудиції, постійне вдосконалення своєї науково-професійної підготовки (В. Зазикін та А. Чернишова);
- професійна готовність та здатність суб'єкта до виконання завдань і обов'язків щоденної діяльності (К. Абульханова, М. Чошанов);
- сукупність професійних властивостей (Л. Анциферова);
- ступінь сформованості суспільно-практичного досвіду суб'єкта (Ю. Ємельянов).

Зважаючи на подані тлумачення, *показниками професійної компетентності* дослідниками проблеми визначено такі: 1) загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь, навичок та правильне їх застосувати під час виконання професійних функцій; 2) знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; 3) результат праці та ефективність діяльності; 4) практичний досвід; 5) гнучкість методів та підходів до виконання діяльності; 6) критичність мислення; 7) постійний саморозвиток та вдосконалення у професійній сфері; 8) індивідуально-психологічні якості [253; 183].

Професійна компетентність фахівців, які працюють в системі «людина – людина» визначається не тільки окресленими показниками, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. У професії вчителя сфокусовано володіння методикою викладання предмета, здатність розуміти й впливати на духовний світ своїх вихованців, повага до них, професійно-значущі особистісні якості [29, с. 92].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень виявив неоднозначність у визначенні сутності та характеристик професійної компетентності учителя. Різними вченими професійна компетентність педагогічних працівників характеризується, як:

- єдність теоретичної й практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності (В. Сластьонін, І.Ісаєв, А.Міщенко, Є.Шиянов [212]);
- інтегративна властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів (Н. Сергієнко [253]);

- сукупність спеціальної, психолого-педагогічної, методичної компетентності у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів, а також рефлексії професійної діяльності (Н. Кузьміна [135, с. 90]).

Різні трактування професійної компетентності вчителя обумовлені особливостями структури діяльності фахівців різних професійних галузей. Тому поняття професійно-педагогічної компетентності вчителя української мови варто розглядати саме крізь призму лінгводидактичної галузі.

Структуру фахової компетентності вчителя української мови і літератури ми розглядаємо як сукупність окремих компетенцій (базових, загальнопедагогічних та предметних), необхідних для здійснення професійної діяльності.

До базових (ключових) компетенцій, що дають змогу ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність, у дидактиці визначено такі:

- **автономізаційна** – здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти; готовність і потреба навчатися впродовж усього життя (Ш. Амонашвілі, С. Висоцька, Н. Кузьміна, В. Пилипівський, А. Хуторський, В. Цапок, О. Шиян та ін.);
- **інформаційно-комунікаційна** – володіння інформаційними технологіями, вміння добувати, опрацьовувати й використовувати різні види інформації з різноманітних джерел (В. Введенський, М. Коломієць, А. Орлов, В. Синенко, А. Хуторський та ін.);
- **продуктивна** – вміння працювати, створювати власний продукт, приймати рішення та нести відповідальність за них; готовність та потреба у творчості (М. Коломієць, Н. Кузьміна, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко, А. Хуторський, В. Цапок та ін.);
- **соціальна** – вміння жити й працювати з оточуючими; безконфліктно співіснувати (С. Висоцька, Н. Кузьміна, М. Мітіна, В. Синенко, А. Хуторський та ін.);

- **полікультурна** – оволодіння досягненнями культури; розуміння інших людей, їх індивідуальності і відмінностей за національними, культурними, релігійними й іншими ознаками (Л. Гончаренко, О. Джуринський, В. Кузьменко, Л. Перетяга, І. Соколова, Б. Татохов).

У структурі професійної компетентності вчителя важливе значення мають знання психолого-педагогічних засад навчання, володіння педагогічною майстерністю та методичним інструментарієм, вміння донести інформацію до учнів, що й складають загальнопедагогічні компетенції, а саме:

- **педагогічна**, що виявляється у знанні теорії і практики навчання й виховання, дидактичних закономірностей навчального процесу, педагогічної етики, фундаментальних концепцій, законів, закономірностей, принципів навчання, педагогічних теорій, основних категорій, понять, а також вмінь здійснювати науково-педагогічне спілкування, проектувати педагогічну діяльність, володіти практичними навичками навчання мови і літератури, добирати найефективніші способи впливу на школярів, вирішувати освітні завдання, планувати, контролювати і коригувати власну діяльність тощо;
- **психологічна**, яка передбачає знання загальної, вікової, соціальної, педагогічної психології, лінгвопсихології, психічних процесів, особливостей мовленнєвої, пізнавальної діяльності, вміння визначати рівень і мотиви розвитку особистості, враховувати їх у навчальній діяльності;
- **методична**, що ґрунтується на знаннях теоретичних і методологічних основ методики навчання мови і літератури, концептуальних основ, підходів, лінгводидактичних стратегій, засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), основних тенденцій, що визначають сучасний стан лінгвістичної, літературної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, а також уміннях застосовувати набуті знання з фаху в педагогічній діяльності, виконувати основні професійно-



методичні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну та інші);

- **дослідницька**, яка спирається на володіння методологією наукової творчості, науковим мисленням, уміння спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези щодо вирішення спірних питань, виконувати дослідницьку роботу тощо.
- **комунікативна**, яка передбачає вміння мовця будувати ефективну мовленнєву поведінку, відповідно до норм соціальної взаємодії, притаманним конкретній культурі; вміння учасників спілкування володіти комунікативними стратегіями, правилами спілкування [14, с. 228]; здатність людини спілкуватися в трудовій або навчальній діяльності, задовольняючи свої інтелектуальні потреби [54, с. 80].

Аналіз спеціальної літератури дав змогу з'ясувати, що комунікативна компетенція існує на межі базових, загальнопедагогічних та предметних компетентностей вчителя-словесника, оскільки спілкування є основою функціонування у соціумі, а у процесі педагогічного спілкування формується особистість учнів. Саме тому вчитель має орієнтуватися в комунікативних ситуаціях й обирати відповідну модель спілкування. Педагогічна майстерність вчителя української мови і літератури визначається не лише професійними знаннями, а й рівнем володіння словом, прийомами правильного, логічного, переконливого мовлення, навичками виразного читання, риторики, а також вміннями користуватися невербальними засобами за позамовними чинниками (жести, хода, міміка, інтонація, чіткість, темп, експресивність мовлення, тембр голосу тощо).

Фундаментом професійної компетентності вчителя-словесника є його якісна мовознавча та літературознавча підготовка, тому до предметних компетенцій відносимо такі: **літературна**, що передбачає сукупність знань про українську, світову літературу, вміння глибоко й естетично повноцінно сприймати літературний твір, його психологію, філософію тощо, створення умов для формування внутрішньої потреби в неперервному вдосконаленні, в

реалізації своїх творчих можливостей; **фольклорна**, яка визначається сукупністю знань про усну народну творчість в діахронії та синхронії, вмінням здійснювати філологічну інтерпретацію, оцінювати естетику, духовно-моральний потенціал фольклорного тексту як складову національної духовної культури, співвідносити прочитане з власними цінностями; **етнокультурознавча**, що пов'язана з полікультурною компетенцією і ґрунтується на знаннях історії української культури, її місця в системі світової культури, системи традицій, звичаїв і обрядів рідного народу; вмінням формувати культурні цінності, викладати українську мову як національно-культурний феномен, що відображає духовно-моральний досвід народу, формувати знання з української літератури у контексті розвитку світової культури; **мовна (лінгвістична або нормативно-мовна)**, яка передбачає сукупність знань про мову у її теоретичному, історичному, соціальному, комунікативному аспектах; вміння оперувати мовними одиницями, їх виражальними можливостями.

Ми поділяємо думку вчених [311; 115], які мовну компетенцію розглядають як складову комунікативної компетентності поряд із **мовленнєвою** (умінням використовувати мовні засоби відповідно до мети спілкування), **прагматичною** (здатністю до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, врахування ознак функціонально-стильових різновидів мовлення) та **предметною** (вмінням відтворювати в свідомості картину світу) [115, с. 54].

О.Семенов виокремлює складові мовної компетентності: теоретико-лінгвістичну, історико-лінгвістичну, соціолінгвістичну компетенції. І зауважує, що *мовна компетенція* передбачає опанування мовної системи за рівнями фонетики, лексики, морфології, синтаксису, стилістики тексту, а отже, відповідно формування лексичної, орфографічної, орфоепічної, граматичної, стилістичної компетенцій [251, с. 38].

Саме у структурі предметної мовної компетентності вчителя-словесника виокремлюємо граматичну, оскільки опанування мови неможливе без глибокого знання сукупності правил, систем, закономірностей зв'язків між словами, що складає граматичну будову мови. Граматично правильне мовлення неможливе без усвідомлення мовцем граматичної системи, знання граматичних ознак слів і особливостей граматичних форм, що визначають національну специфіку мови.

Поняття граматичної компетентності відносно нове у науковій літературі, хоча окремі його аспекти дослідили такі вчені, як М. Вятютнев, А. Ларкіна, Н. Склярєнко, П. Сисоєв, D. H.ymes, S. J. Savignon та інші.

У результаті теоретичного осмислення значної частини наукових досліджень, що віддзеркалюють пошуки ефективних шляхів (моделей, підходів, технологій) формування граматичної компетентності студентів, зроблено висновок, що поняття «граматична компетентність» у лінгводидактиці потлумачено як стійкі граматичні знання; вміння і навички правильного вживання граматичних форм та дотримання граматичних норм у мовленні; комунікативний досвід, що передбачає оволодіння низкою комунікативних стратегій, правил; цінності, які визначають прагнення до самовдосконалення, самореалізації, відповідальності за мовленнєвий вчинок.

Грамматичну компетентність у лінгводидактиці розглядають як:

- здатність розуміти й виражати значення, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені згідно з цими принципами фрази і речення (що є протилежним заучуванню та відтворенню їх як стійких формул) [98, с. 112];
- неусвідомлене вживання граматичних форм рідної та іноземної мови згідно із законами і нормами граматики (рід, число, відмінок тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм [7];

- внутрішнє невербалізоване знання граматичної системи мови, знання морфологічної та синтаксичної системи мови (типології форм), а також набору правил [238, с. 73];
- знання граматичних елементів мови й уміння використати їх у мовленні [201, с. 19].

У дослідженні поняття «граматична компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури» схарактеризовано як інтегровану здатність, складниками якої є системні знання морфологічного та синтаксичного рівнів мови; володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; уміння й навички комунікативно доцільно використовувати граматичні засоби в мовленнєвій діяльності для розв'язання мовленнєво-розумових завдань; комунікативний досвід використання граматичних одиниць в усному й писемному мовленні; усвідомлення ролі граматики в професійному та особистісному розвитку.

Поняття «граматична компетентність» репрезентує стійкі знання граматичних одиниць, граматичних категорій, граматичних значень, навички правильного вживання граматичних форм та дотримання граматичних норм у мовленні, тому вважаємо необхідним розмежувати тлумачення цих понять.

Грамматика як наука про систему морфологічних категорій і форм слів різних частин мови, синтаксичних категорій, словосполучень і речень та способи словотворення оперує науковими абстракціями, що відображають узагальнені лінгвістичні сутності її семантики. У визначенні основних одиниць граматичного рівня мови погляди вчених-мовознавців не збігаються. Окремі лінгвісти сферу граматичних одиниць обмежують тільки морфемою для морфології і конструкцією (реченням) для синтаксису (Ю. Долгов, М. Кочерган. Інші мовознавці розширюють коло граматичних одиниць, включаючи до їх переліку слово, словоформу для морфології та словосполучення, речення, складне синтаксичне ціле (надфразну єдність), період, абзац, текст, пряму мову для синтаксису (І. Гальперін, Д. Ізаренков, Т. Ніколаєва та ін.)[100]. Спираючись на дослідження лінгвістів (А. Загнітко,

І. Вихованець, М. Плющ [227] та інші), до **граматичних одиниць** відносимо морфему як мінімальну одиницю морфології, слово (частину мови), словоформу (морфологічне слово), елемент словосполучення як мінімальну синтаксичну одиницю, словосполучення, речення (конструкція).

Грамматичні значення в мовознавстві прийнято визначати як абстрактні значення, що супроводжують лексичне значення повнозначного слова в конкретному випадку його вживання та об'єднують граматично цілі групи або класи слів [227]; абстраговане поняття, яке оформляє лексичне значення слова й виражає різні його відношення за допомогою граматичної форми [273]. Грамматичні значення слова формально виражаються афіксами, службовими словами, зміною наголосу та іншими засобами.

Грамматичні значення внаслідок зіставлення, протиставлення, взаємовідношення, якщо вони однорідні, становлять собою єдність своїх складників. Так утворюється граматична категорія – одне з найабстрактніших понять, яке трактується як система взаємопротиставлених рядів граматичних форм слова, об'єднаних однорідними значеннями. Грамматична категорія є поняттям родовим щодо однорідних граматичних значень: вона узагальнює однорідні граматичні значення конкретних граматичних форм на основі опозиційних відношень [227]. Грамматична категорія своїх показників не має, вона виявляється через граматичні значення, засобами вираження яких є граматичні форми.

Грамматична форма слова – це єдність граматичного значення і відповідного засобу вираження його у конкретному випадку вживання слова. Слово в різних формах може виражати одне або кілька граматичних значень, в останньому випадку – за допомогою якогось одного формального показника. Грамматичні форми прийнято поділяти на морфологічні – видозміни повнозначного слова для вираження властивих певному класу слів відношень до інших повнозначних слів або для вираження різних абстракцій (завершеності/незавершеності дії, інтенсивності виявлення ознаки тощо) та синтаксичні – різні типи поєднуваності слів [227].

Наукові висновки лінгвістів (І. Білодіда, Л. Булаховського, В. Виноградова, М. Жовтобрюха, І. Ілляша, В. Іцковича) дали підстави стверджувати, що граматично правильне мовлення, що лежить в основі граматичної компетентності, виявляється в дотриманні граматичних норм.

Норму розглядають як певну стійку сукупність чи комплекс мовних засобів, що систематично вживаються в певній сфері комунікації (А. Головін, В. Кодухов, С. Ожегов, Л. Скворцов). Норми мови співвідносяться з рівнями мовної структури, але не ототожнюються з ними [236]. Найбільш вичерпне визначення мовної норми, на нашу думку, подає К.Городенська: сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови й сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування у певний період розвитку мови і суспільства. Розрізняють єдино можливі, обов'язкові норми мови, які відбивають характерні ознаки системи мови, і норми літературної мови [64].

Грамматична норма об'єднує систему морфологічних, синтаксичних одиниць, їх категорій і форм, а також словотвірних одиниць і способів слововживання [134]; визначається системою словоформ, абстрактними граматичними значеннями, морфологічними категоріями й лексико-граматичними розрядами слів, а також охоплює явища, пов'язані з функціонуванням слова в реченні, синтаксичними зв'язками й відношеннями речень, словосполучень і членів речення, правилами побудови простого й складного речень тощо [235].

Прийнято поділяти граматичні норми на *морфологічні* (регулюють вибір варіантів морфологічної форми слова і варіантів її поєднання з іншими словами) та *синтаксичні* (регулюють вибір варіантів побудови простих і складних речень); *імперативні* (визначаються граматичною системою мови, є обов'язковими і не мають винятків) і *диспозитивні* (визначаються структурою мови, регулюються зразком, практикою використання).

Грамматична природа мови з одного боку є відносно стабільною системою, яка організована строгими законами, а з іншого – має складну внутрішню структуру, що перебуває у стані постійного руху і регулює

функціонування всього мовного організму [161]. У лінгводидактичній і довідковій літературі не завжди зафіксовано відповідні зміни, які відбиває мовна практика. Саме тому в певні періоди розвитку літературної мови варто говорити про існування прескриптивної (сукупність тенденцій відбору і правил використання мовних засобів, що залежить від культурно-історичної ситуації, мовної структури та особливостей генези її літературної форми) і дескриптивної мовної норми (відбиває реально вживані в мові лексеми, словоформи, мовні конструкції, котрі не завжди відповідають установленим зразкам, адже на них позначаються стилістичний потенціал, екстралінгвальні чинники, постійні внутрішньосистемні пошуки тощо) [131, с. 49].

Про широкі виражальні можливості й багатство мови свідчать *варіантні (варіативні) граматичні мовні норми*, тобто вибір однієї мовної чи мовленнєвої одиниці із числа варіантів, що мають одне й те ж значення, граматичне чи змістове. Як стверджує Ф. Філін, «там, де немає можливості вибору, не існує проблеми норми» [283, с. 17]. Варіантність граматичних норм – це діалектична взаємозалежність стабільності й змінності в мовній нормі як головного показника літературної опрацьованості мови [280, с. 63].

Граматичні варіанти (морфологічні та синтаксичні) є фактом літературної мови, можуть відрізняються частотою вживання, семантичними відтінками, стильовою орієнтацією.

Використання граматичних варіантів у сучасній мовній практиці, оцінка їхніх потенційних можливостей регулюється словниками, довідниками, рекомендаціями з культури мовлення, де визначаються стилістичні функції та семантичні відмінності граматичних варіантів [235].

Дотримання граматичних норм, доречний вибір їх варіантів відповідно до функціонального стилю в усному та писемному мовленні є важливим, проте не визначальним складником граматичної компетентності студентів.

Граматична компетенція характеризується наявністю у майбутнього філолога відповідних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які можна подати у вигляді конструкта таких компонентів: *мотиваційного,*

*гностичного, діяльнісного та особистісного*, зміст яких детально описано у параграфі 2.3 *Критерії та показники формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури*.

Студіювання спеціальних джерел дало змогу дійти висновку, що для ефективного формування усіх складових граматичної компетентності важливо орієнтуватися на закономірності, принципи та правила засвоєння теоретичних знань, аспекти організації знань в мисленні і пам'яті людини, застосовувати методи і прийоми розвитку пізнавальних здібностей студентів.

Гіпотезою дослідження передбачено, що формування граматичної як складової професійної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури буде ефективним за умови впровадження текстоцентричного підходу.

У процесі аналізу наукової літератури було з'ясовано, що існують розбіжності щодо кваліфікування поняття: підхід [178; 245; 60], аспект [28; 71; 217], принцип [190].

Зауважимо, що «підхід до навчання» й «аспект навчання» лінгводидакти вживають як синонімічні в таких значеннях: 1) сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-небудь, на що-небудь, ставлення до кого-небудь, до чого-небудь [37, с. 785]; 2) методологічна орієнтація вчителя, який спонукає до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності [247]; 3) базова категорія методики, яка визначає стратегію навчання мови і вибір методу навчання, що реалізовує стратегію; погляд на сукупність предмета, якого треба навчати [302, с. 218]; 4) перспективний погляд з певною навчально-виховною метою [170, с. 117]; 5) категорійне поняття лінгводидактики, що становить ієрархічне системне утворення, основними складниками якого є закономірності, принципи, правила, технології, форми, методи, прийоми і засоби навчання [144]; 6) методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й



форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю [204, с. 4]; 7) глобальна світоглядна категорія, у якій відбиваються соціальні настанови суб'єкта як носіїв суспільної свідомості [108, с. 97].

Окрім того, поряд із поняттям «підхід» у лінгводидактиці як синонімічне вживається поняття «напрямок» (наприклад, комунікативно-діяльнісний підхід / комунікативно-діяльнісний напрям). Вважаємо доцільним з'ясувати та розмежувати подані дефініції для подальшого з'ясування ролі текстоцентричного підходу у навчанні граматики.

В Академічному тлумачному словнику подано такі визначення поняття «напрямок»: 1) шлях діяльності, розвитку кого-, чого-небудь; спрямованість якоїсь дії, явища; 2) спрямованість думок, інтересів; 3) суспільна, наукова, літературна школа, течія, угруповання [1].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що дефініція «напрямок» як науковий термін вживається в різних галузях: «літературний напрям» [55, с. 347; 162, с. 418], «художній напрям» [187, с. 222], «науковий напрям» [130] тощо. Порівнявши тлумачення поняття «напрямок» в різних сферах, можна визначити спільні характеристики, а саме:

- історично вироблена спільність позицій, характерна для певних епох та діяльності митців, учених, дидактів об'єднаних певною спільністю ідейних орієнтацій;
- сфера наукових досліджень науковця або групи науковців, наукової школи, спрямованих на вирішення значних завдань у певній галузі науки;
- найбільш відпрацьовані і визнані нові теорії або сукупності взаємопов'язаних теорій (методів), що стосуються одного об'єкта досліджень, але ґрунтуються на різних аксіоматичних доктринах та концептуальних засадах.

Зважаючи на подані визначення, у дослідженні лінгводидактичний напрям потлумачено як внутрішньо упорядковану сукупність науково-методичних тенденцій, об'єднаних часом та певною спільністю методичних

орієнтацій у навчанні мови; визнані лінгводидактичні теорії або сукупності взаємопов'язаних теорій (методів), що стосуються методики вивчення української мови (або окремої її системи) та ґрунтуються на різних концептуальних засадах. Структурними одиницями напряму можуть бути проблеми, теми, питання, підходи.

Беручи до уваги тлумачення науковців, вважаємо підхід складником дидактичного напряму, базисною категорією лінгводидактики, відповідно до якої визначаються зміст, закономірності, методи, прийоми й засоби навчання. У дослідженні ми будемо послуговуватися терміном «*текстоцентричний підхід*» як таким, що найбільш точно відбиває провідну концептуальну засаду в методиці формування граматичної компетентності студентів.

«Текстоцентричний підхід до формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури» розглянуто як дидактичну методологію, сукупність способів діяльності, методів, прийомів взаємодії викладача і студентів, що ґрунтується на сприйманні, розпізнаванні, аналізі граматичних форм на рівні завершеної структурно-семантичної єдності – тексту, а також на створенні завершених комунікативних витворів, висловлень в усній та писемній формах з урахуванням граматичних норм сучасної української літературної мови.

«Навчальний текст», що є основним дидактичним засобом в освітньому контексті текстоцентричного підходу, в роботі визначено як багаторівневе утворення, у якому вирізняють мотиваційний рівень і рівень комунікативного наміру; предметно-денотативний рівень; змістовний рівень або рівень змістовного наповнення, предикативних зв'язків та їх логічної організації у процесі осмислення.

Отже, з'ясування сутності базових понять дослідження дало змогу науково обґрунтувати термінологічне поле роботи й визначити психолого-педагогічні основи формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу як методологічного орієнтиру для розроблення пропонованої методики.

### **1.3. Психолого-педагогічні засади формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури**

Сучасна парадигма розвитку вищої освіти спрямовує педагогічний процес на формування компетентностей майбутнього фахівця-філолога – національно свідомої, духовно багатой особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними (граматичними) засобами української мови в різних стилях, типах, жанрах та в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Формування граматичної компетентності є комплексним процесом, що вимагає серйозного проєктивного етапу та підпорядковується основним психологічним і педагогічним засадам навчання, які різноаспектно висвітлені в науковій та навчальній літературі.

Узагальнення результатів наукових досліджень, спостереження за освітнім процесом дали змогу обґрунтувати психолого-педагогічні основи формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу, що уможливило урахування індивідуально-психологічних характеристик суб'єктів освітнього процесу задля можливості забезпечення індивідуальної траєкторії саморозвитку й самореалізації; формування у майбутніх учителів української мови і літератури стійкої мотивації до потреби вдосконалення граматичної компетентності; створення розвивального мовленнєвого середовища в освітньому процесі.

Теоретичні основи навчання, що сприяють розвитку інтелектуальної, вольової, емоційної і мотиваційної сфер особистості, а також забезпечують її різнобічний розвиток, висвітлені в працях Б. Ананьєва, Д. Ельконіна, В. Давидова, Л. Занкова, І. Зимньої, О. Леонтєва, Н. Менчинської, В. Сластьоніна, В. Яқуніна. Продукування граматично правильного мовленнєвого висловлювання в психологічному контексті розглядалося вченими в таких аспектах, як оволодіння навичками граматичного структурування мовлення та операціями з синтаксичними засобами побудови

висловлювань [50; 290], програмування та планування мовленнєвого висловлювання [132].

Узагальнення спеціальної літератури з проблеми навчання граматики дало змогу констатувати, що задля формування граматичної компетентності майбутніх учителів важливим є врахування психологічних чинників: *мотивації, процесів мислення, пам'яті, уваги, сприймання*. Психічні характеристики вікової категорії студентства є сприятливими для особистісного розвитку та формування компетентностей, оскільки студенти вирізняються високою соціальною активністю, достатньо високим рівнем пізнавальної мотивації, сформованістю індивідуально-психічної сфери (перцептивних, мнемічних, мислетворчих процесів) [236].

Процес мислення, що нерозривно пов'язаний із процесом мовлення, є одним із найпродуктивніших у студентському віці, оскільки характеризується не механічним застосуванням знань, а їх активним використанням, різнобічним підходом до розв'язання проблем у своїй діяльності, послідовністю, чіткістю, самостійністю та точністю їх вирішення [47]. Хоча в період юнацтва, що передусім збігається з етапом навчання у виші, розумові здібності вже сформовані, структура розумової діяльності продовжує удосконалюватися: стає більш складною, ефективною, стійкою та індивідуальною під впливом оволодіння складними інтелектуальними операціями та збагачення понятійного апарату. Окрім того, у студентів удосконалюється довільна та внутрішня увага, спостережливість, теоретичне мислення, словесно-логічна пам'ять, уява, формується свідоме ставлення до вирішення складних навчально-пізнавальних завдань [91, с. 382].

З-поміж вікових психологічних особливостей студентів варто виокремити особливості довготривалої пам'яті, що є системою організації і забезпечення особистісного досвіду студента, його мотивації, цілей, еталонів діяльності, знань. У період юності простежується залежність процесів запам'ятовування та відтворення інформації від рівня інтелекту, потреб, мотивації, темпераменту, ролі інформації у професійній діяльності людини, а

якість професійної діяльності залежить від продуктивності та структури пам'яті [10].

Водночас, як зауважує О. Попова, є чинники, що сповільнюють процес розвитку граматично правильного мовлення студентів, а саме: різний ступінь сформованості гуманітарних здібностей, труднощі вербалізації; складність мисленнєвих процесів, що забезпечують правильне мовлення; високі вимоги до навичок самоконтролю мисленнєвої та мовленнєвої діяльності; інтерферентний вплив російської мови на породження граматичних структур українською [236].

Зважаючи на окреслені вікові психологічні особливості періоду студентства та спираючись на аналіз психолого-педагогічної літератури, вважаємо що внутрішній (психологічний) процес формування граматичної компетентності студентів-філологів включає такі взаємопов'язані етапи: **мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексії**.

**Мотиваційний етап** передуює процесові сприймання граматичного навчального матеріалу, оскільки реалізується через опору на попередні знання та досвід студентів, проекцію на майбутню професійну діяльність та впливає на формування позитивного ставлення до навчання. Питання мотивації до здобуття знань відображено у працях багатьох науковців (Б. Баєв [8], Л. Божович [27], Л. Виготський [52], В. Гузенко [80], О. Леонт'єв [156], А. Маркова [171] та інші).

**Мотивація** є базовим психологічним компонентом навчальної діяльності, оскільки виступає джерелом активності суб'єкта, системою психологічних факторів, що зумовлюють поведінку та діяльність людини [47].

Загальноприйнятими вважають такі групи мотивів навчання: *пізнавальні* (пов'язані зі змістом навчальної діяльності й процесом її виконання), *соціальні* (пов'язані з соціальними взаємодіями учнів з іншими людьми, їхньою співпрацею і взаємодією з одногрупниками й учителем), *мотиви самоосвіти* (полягають у спрямованості на самостійне вдосконалення способів здобуття знань, формування вмінь і навичок) [294].

Окрім того, з-поміж основних мотивів навчання мови виділяють й інші групи, зокрема суспільно-політичні, соціального престижу, професійно-ціннісні, громадського обов'язку, комунікативні, самовдосконалення тощо [185]. У навчанні майбутніх вчителів української мови і літератури важливу роль відіграють професійно-ціннісні мотиви як такі, що є потужною основою для засвоєння наукової інформації і набуття практичного досвіду студентами, які прагнуть підготуватись до майбутньої професійної діяльності, виконання важливих соціальних функцій.

Стійка внутрішня мотивація, усвідомлення значення наукових знань та практичних навичок з морфології та синтаксису для майбутньої професійної діяльності, потреба у самовдосконаленні формують у студентів позитивне ставлення до навчання граматики, що, відповідно, підтримує інтерес до предмета, сприяє систематичності та послідовності у самостійній роботі студентів й активізації їх пізнавальної діяльності на заняттях.

**Когнітивний етап** пов'язаний із формуванням теоретичних знань (сприймання, осмислення, розуміння, запам'ятовування матеріалу) та передбачає свідоме оволодіння граматичними знаннями, а також способами виконання навчальних дій.

Основою цього процесу є сприймання – здатність людини виявляти й інтерпретувати сенсорні стимули (зорові, слухові) [149]. *Сприймання граматичного матеріалу* – це відображення в свідомості властивостей, якостей і ознак мовних одиниць, в результаті чого формуються уявлення як нижча форма знань.

Уявлення про граматичні одиниці формується як у процесі безпосереднього вивчення мови (опрацювання правил, вивчення законів сполучуваності слів у мові), так і під час читання текстів. Психолінгвісти стверджують, що в процесі читання відбувається смислове оброблення інформації за етапами: 1) з'ясування значення слова, яке зіставляється зі значеннями інших слів; 2) установлення характеру зв'язку між словами та визначення значення слів на контекстуальній основі; 3) об'єднання слів у

синтагми, синтагми – в речення, які об'єднуються в більші смислові утворення (складне синтаксичне ціле), а далі – в цілісний мовленнєвий твір (текст) [288; 300].

Саме тому у процесі навчання граматики варто брати до уваги психологічні особливості текстосприймання й текстотворення, в основі яких лежить розвиток мислення й чуття мови. Правильне сприймання чужого тексту є підґрунтям для створення власного адекватного висловлення. Визначальними у процесі сприймання тексту є уміння виділяти найістотніші ознаки предмета чи явища; групувати ознаки, явища, факти; виділяти основну й другорядну інформацію в змісті тексту; деталізувати; робити висновки; узагальнювати факти; бачити ключові слова тексту; прогнозувати зміст тексту за назвою, початком, анотацією, характером джерела; передбачати структуру речення за його початком, лексичним і морфологічним компонентами; прогнозувати композицію тексту за його жанровою характеристикою тощо [116, с. 34].

Вищим ступенем розуміння граматичного матеріалу є його *осмислення* – розкриття сутності мовних одиниць, засвоєння особливостей формотворення слів, побудови словосполучень та речень, усвідомлення закономірностей вживання мовних засобів у мовленні, взаємозв'язку між морфологічним та синтаксичним рівнями мови. Процес осмислення граматичних одиниць передбачає здійснення розумових операцій різного рівня, а саме:

- аналіз сприйнятих, зафіксованих в уявленнях зовнішніх властивостей і ознак морфологічних та синтаксичних одиниць;
- логічне групування слів, словосполучень, речень за їх класифікаційними ознаками і властивостями, виділення з-поміж них найсуттєвіших і навпаки;
- розуміння суті мовних одиниць, виділення основних елементів граматичного матеріалу і поєднання їх в одне ціле, формування теоретичних понять, граматичних правил;

- перевірка обґрунтованості й достовірності зроблених теоретичних висновків.

Процес осмислення мовних одиниць граматичного рівня передбачає організацію навчальної діяльності студентів, яка супроводжується здійсненням різних логічних операцій: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування, класифікація, обґрунтування тощо. Результатом осмислення є **розуміння** матеріалу й **формування теоретичних понять**.

Розуміння мовлення у психолінгвістиці передбачає розшифрування змісту та смислу мовленнєвого витвору [104, с. 16] шляхом встановлення зв'язків між лексичними та синтаксичними одиницями (словами, словосполученнями, реченнями, частинами тексту), вербальними та невербальними засобами спілкування, а також через інтерпретацію тексту в контексті культури та історичної епохи. Г.Богін визначає такі типи розуміння тексту: *семантизуюче* розуміння – декодування одиниць, що виконують знакову функцію (слів граматичних форм, конструкцій); *когнітивне* – розуміння змістового навантаження тексту; *розпредмечувальне* – розпредмечення «ідеальних реальностей», що виявляються поза засобами прямої комунікації [24, с. 15].

Важливе місце у навчанні граматики на текстовій основі відводимо семантизованому розумінню, яке формується в процесі диференціювання й виділення істотних особливостей морфологічних та синтаксичних понять і явищ, які мають визначальне значення для систематизації знань. Оскільки, як влучно зауважував Л. Виготський, жодне поняття, зокрема й граматичне, не може існувати саме по собі, а є ланкою системи знань, тобто ще більшого узагальнення [53, с. 27]. Під час вивчення курсу граматики української мови студенти оперують великою кількістю теоретичних понять, зокрема граматичних, з якими ознайомилися у школі. Водночас, академічний рівень вивчення мови передбачає розширення поняттєвої бази, а також уточнення, доповнення, ознайомлення з варіативністю вже відомих дефініцій. Основні граматичні поняття можна класифікувати за групами: граматичні одиниці



(слово, словоформа, словосполучення, речення); лексико-граматичні класи слів (частини мови); лексико-граматичні розряди слів; граматичні значення; граматичні форми; граматичні категорії (морфологічні і синтаксичні) та інші.

Визначальним у формуванні граматичних знань є засвоєння зв'язків між поняттями, цілісною системою мови, що виникають у встановленні зв'язків між співвідносними поняттями, визначенні родовидових відмінностей (наприклад, між реченням і словосполученням), через зазначення способу утворення предмета (лексеми, речення, тексту), через пояснення семантики поняття чи терміна тощо.

Система роботи з формування граматичних понять передбачає такі етапи:

- цілеспрямоване спостереження над мовним явищем;
- підведення підсумків спостереження;
- визначення поняття та встановлення його характерних ознак;
- закріплення суттєвих ознак поняття та його визначення у терміносистемі;
- застосування поняття шляхом термінологізації до виучуваного матеріалу;
- перевірка розуміння засвоєного терміна (закріплення та вправи) [86].

Успішному розумінню та формуванню теоретичних понять сприяє врахування процесів безпосереднього чуттєвого ознайомлення з граматичним матеріалом за допомогою особливих засобів діяльності: словесна і схематична наочність, наукова і навчальна література, технічні засоби навчання, контекст, реальні й теоретичні моделі майбутньої професійної діяльності, спілкування з одногрупниками, викладачами та представниками професії [185].

Оскільки граматичний матеріал має зберігатися в пам'яті для практичного використання, вільного і логічного його відтворення в усній та писемній мовленнєвій діяльності, то важливо забезпечувати процес запам'ятовування, що ґрунтується на глибокому і всебічному розумінні засвоєного матеріалу. Важливими при цьому є наведення власних прикладів,

розвиток умінь відтворювати, переказувати, створювати тексти, осмислювати їх світоглядну, моральну, культурознавчу, естетичну, професійну спрямованість тощо.

Правильна організація процесу запам'ятовування сприяє ефективному засвоєнню теоретичного матеріалу студентами та глибокому осмисленню мовних явищ, розвиває мислення, пам'ять, морально-вольові та професійні філологічні якості.

Діяльнісний (операційний) етап пов'язаний з формуванням вмінь та навичок практичного застосування знань з граматики, їхньою реалізацією у власній мовленнєвій діяльності.

Психологічну природу діяльності досліджували Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Никифоров, В. Шевир'єв, які тлумачили це поняття як форму активності, структуру якої становлять цілеспрямованість, поведінка, результат. Специфічними рисами діяльності є усвідомлення, структурованість, взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього плану [155; 154; 157; 159].

Осмислення мови як діяльності відображено в психолінгвістичних працях Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонт'єва, О. Лурії [95; 107; 111; 157; 167], а також у дослідженнях дидактів (Л. Маркова, М. Махмутов, М. Скаткін) [172; 175].

Аналіз психологічних джерел з питань мовленнєвої діяльності дав змогу покласти в основу формування граматичних умінь і навичок **концепцію поетапного формування розумових дій** (П. Гальперін [57], Н. Талізін [274]), що передбачає перетворення зовнішньої предметної діяльності на внутрішню психічну діяльність. Відповідно до концепції, навчання будь-якої дії, зокрема й у процесі вивчення граматики, має відбуватись поетапно:

- 1) формування мотиваційної основи дії: визначення цілей і завдань майбутнього дії, вироблення ставлення до змісту матеріалу;
- 2) попереднє ознайомлення з дією і алгоритмом її виконання;

- 3) формування дії в матеріальному (чи матеріалізованому) вияві з опорою на відому послідовність виконання;
- 4) відпрацювання дій у зовнішньому вияві, промовляння алгоритму дій вголос;
- 5) відтворення дії у внутрішньому мовленні, «про себе»;
- 6) перетворення дії у внутрішній процес мислення, у власне розумовий, внутрішній план індивідуальної свідомості [57, с. 236-277].

Врахування теорії поетапного формування розумових дій у процесі вивчення граматики сприяє опануванню навчального матеріалу на свідомій основі, розумінню навчального матеріалу, переведенню інформації з короткотривалої в довготривалу пам'ять, виробленню автоматизованих умінь, тобто формуванню мовних і мовленнєвих навичок.

Відповідно до зазначеної теорії для навчання граматики української мови вважаємо доцільним врахування триетапної моделі формування навичок, запропонованої Ю. Пассовим: первинне вміння – навичка – вторинне вміння [211, с. 30].

Грамотичну навичку розглядатимемо в роботі як дію, мовленнєву операцію, що здійснюється за оптимальними параметрами та характеризується неусвідомлюваністю, повною автоматичністю, відповідністю граматичній нормі, нормальним темпом виконання і стійкістю. Відповідно до типів мовленнєвої діяльності дослідниками проблеми виокремлено: *репродуктивні* граматичні навички (говоріння, письмо) та *рецептивні* (аудіювання, читання). Вторинне вміння розглядатимемо як здатність виконувати комплекси дій, забезпечені сукупністю набутих знань та навичок, що характеризується наявністю мовленнєвої задачі та ситуативною співвіднесеністю.

У лінгводидактиці склалася така послідовність стадій формування граматичних навичок:

- 1) сприйняття (усвідомлення граматичної моделі, її значень і функцій);

- 2) імітація (сприйняття граматичної форми через слухові та візуальні образи);
- 3) підстановка (формування операцій оформлення, усвідомлення узагальненості моделі);
- 4) трансформація (закріплення операції оформлення, зародження операції самостійного виклику моделі);
- 5) репродукція (встановлення асоціацій між формальним та функціональним аспектом моделі, формування операції виклику та внутрішнього образу моделі);
- 6) комбінування (поєднання раніше засвоєних моделей із новими) [211, с. 150-154].

Розвиток мовної особистості, усвідомлення нею теорії мовлення розглядаються психологами і психолінгвістами (Л. Виготський, І. Гальперін, І. Зимня, М. Жинкін, Д. Ельконін, А. Маркова, А. Лурія, С. Карпова, Г. Костюк, С. Рубінштейн, І. Синиця, В. Семиченко, Л. Щерба та ін.).

Визначальним у формуванні граматичних умінь та навичок є створення у процесі навчання належних умов для розгортання активної мовленнєвої діяльності студентів, розвитку потреби усвідомлено й доцільно використовувати одиниці морфологічного й синтаксичного рівнів у власному усному і писемному мовленні, формування стабільних комунікативних умінь і навичок. Це зумовлено тим, що процес засвоєння будь-якої мови відбувається у процесі комунікації, яка є природною потребою людини. О. Леонт'єв стверджував, що зміст мовленнєвої діяльності та змістовий склад утворюваних мовних зв'язків формується тільки за допомогою спілкування людей [155, с. 212].

Основу спілкування, в якому реалізуються всі типи граматичних одиниць, становлять різні види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письмо, через які реалізується психокогнітивні процеси сприйняття тексту та породження висловлювання. О. Селіванова зазначає, що свого часу «теорія мовленнєвої діяльності як діяльнісна концепція мови у

єднанні спілкування й узагальнення була спрямована на дослідження процесів продукування та сприйняття мовлення, мовленнєвих операцій і механізмів, мотивованості мовленнєвої активності у складі структури немовної діяльності людини як члена соціуму, організації пам'яті, типів знань, зв'язку мислення й мовлення, значення слова в мовленнєвому механізмі людини, нейропсихологічного підґрунтя мовленнєвих процесів, онтогенезу мовленнєвої здатності, стратегій оволодіння мовою та її використання» [249, с. 205]. У граматичних (морфологічних та синтаксичних) одиницях утілюються й об'єктивуються психологічний аспект мови та мовлення, умови спілкування й особистості мовців, саме вони є продуктом ідіолекту мовної особистості й творять дискурсивність мовлення [108, с. 43].

У мовленнєвій діяльності реалізуються процеси текстотворення, продукування граматично правильно оформлених висловлювань, котрі будуть ефективними за умови дотримання основних фаз мовленнєвої діяльності (породження мовлення):

1) *орієнтація* – задум майбутнього мовленнєвого висловлювання: аналіз місця, мотивів, ролі висловлення в спілкуванні, умов комунікації, форми, виду, стилю мовлення і тих позамовних факторів, що визначають зміст і мовні засоби спілкування ;

2) *планування* – відбір змісту, побудова програми висловлювання, визначення предмету мовлення (тема, ідея тощо);

3) *реалізація* – добір мовцем адекватних змістові слів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій з урахуванням предмета мовлення, умов і завдань спілкування;

4) *контроль* – зіставлення мовцем результату мовленнєвої діяльності із попереднім задумом [148].

На етапі реалізації мовлення, вслід за О. Леонтєвим, вважаємо доцільним виділення таких аспектів: *текстограматичний* (перехід на певний об'єктивний код – кодування), *фенограматичний* (лінійний розподіл кодованих граматичних одиниць мови), *синтаксичне прогнозування* (введення

граматичних характеристик мовних одиниць), *синтаксичний контроль* (зіставлення задуму з комунікативною ситуацією) [155].

Кожен із цих етапів – від внутрішнього програмування до реалізації – є значущим для створення власного граматично правильного висловлення в ході мовленнєвої діяльності. За твердженням лінгвістів та психолінгвістів [53; 107; 156; 254], продуктом мовленнєвої діяльності є синтаксичні одиниці, які забезпечують основу будови тексту як висловлення та виражаються в трьох аспектах: *предметному, смислового й мовному* [15, с. 88]. Текст є формою вираження ієрархії смислоутворень різного ступеня складності й значущості (Т. Дрідзе, М. Жинкін, О. Леонт'єв та ін.) [89; 98; 158], що становить опредмечену ситуацію спілкування, необхідними компонентами якої прийнято вважати предмет комунікації, автора і реципієнта. Саме у предметності висловлення міститься психологічний зміст, який матеріалізується відповідними мовними засобами й способами вираження. Як стверджує І. Зимня, «предметний план висловлювання знаходить відображення в самих словах і смислових зв'язках» [107, с. 327].

Усвідомлення психолінгвістичної природи граматичних явищ дає підґрунтя для висновків щодо необхідності активнішого звернення в навчальному процесі до текстоцентричної методики навчання мови, оскільки аналіз слів, смислових та граматичних зв'язків між ними на матеріалі текстів допомагає визначити їх смисловий зміст як основу спілкування. У структурі речень як предикатів, забезпечується формування й формулювання думки чи емоції, розкриваються смислові зв'язки між реченнями як компонентами тексту [95, с. 17]. У тексті як кінцевому продукті мовлення, компонентами якого є синтаксичні одиниці, об'єктивується предмет вираження думки, опосередкованої мовою в зображувально-виражальних засобах.

Важливим у процесі формування граматичних умінь і навичок є осмислення студентами сутності й головних законів мовленнєвої діяльності, усвідомлення ознак мовних засобів (морфологічних та синтаксичних)

відповідно до механізмів мислення, а також ролі тієї чи тієї граматичної конструкції в організації тексту.

Оскільки у студентському віці відбуваються суттєві зміни в структурі самосвідомості: завершується процес професійного самовизначення, вдосконалюються психічні процеси і стани, збагачується життєвий і професійний досвід, розвиваються необхідні професійні здібності, а також формується почуття обов'язку й відповідальності, самостійність і самоконтроль, то доцільним вважаємо виділити внутрішній **етап рефлексії** та самовдосконалення граматичних умінь та навичок.

Рефлексія у навчанні – це процес і результат фіксації учасниками педагогічного процесу стану свого розвитку, саморозвитку і причин цього [87].

На цьому етапі формування граматичної компетентності рефлексія та самоаналіз дозволяють студентам:

- глибоко усвідомити зміст граматичного матеріалу, його місце у системі мовних та професійних знань;
- оцінити власний рівень розуміння і засвоєння навчального матеріалу з морфології та синтаксису української мови, сформулювати перспективи його подальшої реалізації у професійній діяльності;
- усвідомити необхідність повторення, поглиблення і закріплення знань, удосконалення практичних умінь і навичок;
- порівняти своє сприйняття з думками та поглядами одногрупників та за необхідності скоригувати певні позиції;
- виробити індивідуальні стратегії саморозвитку у професійній сфері.

Крім того, самоусвідомлення рівня здобутих знань, вмінь та навичок дозволить студентам доцільно організувати для себе процес повторення матеріалу, провідну роль відводити не механічному повторенню, а розумінню повторюваного матеріалу, оскільки, як зазначає В.Артемов, повторення ефективне тільки тоді, коли воно супроводжується мотивацією та усвідомленням дій [6].

Здатність до рефлексії та вміння вчитися самостійно – необхідна складова процесу формування граматичної компетентності, оскільки дозволяє визначати межі своїх можливостей, шукати нові способи дій, в результаті чого формуються мотиви професійного самоствердження і самореалізації, підвищується роль самоосвіти й самовиховання в професійному становленні.

Усі окреслені чинники запам'ятовування та відтворення мовного та мовленнєвого матеріалу спрямовані на формування мовних та мовленнєвих граматичних навичок.

Урахування психологічних основ навчальної діяльності забезпечує доцільність дотримання педагогічних підходів, правильність застосування різних методів та засобів навчання на всіх етапах формування граматичної компетентності студентів-філологів, а також вироблення лінгводидактичних стратегій навчання.

До педагогічних засад процесу формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури відносимо загальні закономірності сучасної лінгводидактики, основні принципи навчання, технології, форми, методи, прийоми, засоби навчання, врахування і застосування яких сприятиме підвищенню ефективності навчання граматики.

Теоретичною основою розроблення методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури є врахування закономірностей навчання – об'єктивних, стійких й суттєвих зв'язків в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність [63]. Специфіка дидактичних закономірностей полягає в тому, що вони відображають стійкі залежності між усіма елементами навчання – діяльністю педагога, діяльністю студента та об'єктом засвоєння, тобто змістом навчання [208].

Класифікацію загальнодидактичних закономірностей запропонував І. Підласий, з-поміж яких визначив такі: мета навчання залежить від рівня й темпів розвитку суспільства, його потреб і можливостей, від рівня розвитку педагогічної науки й практики; зміст навчання залежить від суспільних потреб



і мети навчання, темпів соціального й науково-технічного прогресу, вікових можливостей суб'єктів навчання, рівня розвитку теорії і практики навчання, матеріально-технічних та економічних можливостей навчальних закладів; ефективність кожного нового етапу навчання залежить від продуктивності попереднього етапу й досягнутих результатів, характеру й обсягу опанованого матеріалу, організаційно-педагогічного впливу, часу навчання тощо; ефективність дидактичних методів залежить від знань і навичок у застосуванні методів, мети й змісту навчання, віку, навчальних можливостей суб'єктів навчання, матеріально-технічного забезпечення й організації освітнього процесу [231].

Продуктивним для методики формування граматичної компетентності вважаємо врахування закономірностей навчання мови або лінгводидактичних закономірностей – об'єктивно наявної залежності результатів засвоєння мовлення від ступеня розвиненості мовленнєвотворчої системи людини [282].

До лінгводидактичних закономірностей навчання української мови дослідники (С. Караман [185], М. Пентилюк [215], К. Плиско [224] та інші) відносять постійну увагу до матерії мови, її звукової системи; розуміння семантики мовних одиниць; здатність засвоювати норми літературної мови; оцінку виражальних можливостей рідної мови; розвиток мовного чуття, дару слова; випереджальний розвиток усного мовлення; залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики й словникового складу мови тощо [260, с. 101].

Педагогічним підґрунтям процесу навчання граматики як цілеспрямованої, системної і послідовної діяльності є врахування дидактичних принципів – основних положень, що визначають зміст навчання, підходи, організаційні форми та методи навчальної роботи.

Проаналізувавши принципи навчання, запропоновані педагогами Ф.-В. Дістервегом, Я.-А. Коменським, В. Оніщуком, І. Підласим, К. Ушинським, лінгводидактами О. Біляєвим, М. Вашуленком, Є. Голобородько, О. Горошкіною, С. Караманом, Г. Михайловською, М. Пентилюк, К. Плиско,

О. Поповою, В. Статівкою та іншими, ми виокремили *загальнодидактичні, лінгводидактичні (предметні) та власне методичні (специфічні)* принципи навчання, дотримання яких забезпечує ефективність процесу формування граматичної компетентності.

Загальнодидактичні принципи навчання (Ю. Бабанський, А. Дістервег, Я. Коменський, Г. Песталоцці, К. Ушинський та інші) є підґрунтям вивчення будь-якої науки, й граматики зокрема, традиційно до них відносять такі: науковості, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності та інші. Водночас, сучасний етап розвитку педагогічного вчення характеризується виділенням нових актуальних дидактичних принципів, а саме: гуманізації, гуманітаризації, єдності національного і загальнолюдського, співтворчості, індивідуалізації та диференціації, оптимізації, технологізації тощо.

До лінгводидактичних принципів як основних положень навчання мови вчені-лінгводидакти Т. Донченко, С. Караман, М. Плющ відносять такі:

- комунікативної і функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови;
- розуміння мовних значень (лексичних, словотвірних, морфологічних, синтаксичних);
- усвідомлення естетичної функції мови;
- інтегративності (вивчення мови як багатофункціональної різнорівневої системи з актуалізацією міждисциплінарних зв'язків);
- взаємозв'язку засвоєння теорії й функціонування мовних одиниць у мовленні;
- тісного поєднання розвитку мовлення і розвитку мислення;
- координації усного та писемного мовлення та інші.

Методика навчання граматики у процесі свого розвитку, спираючись на загальнодидактичні й лінгводидактичні принципи, виробила своєрідні власне методичні принципи (методичні праці О. Біляєва, С. Карамана, М. Пентилюк, К. Плиско та інших), з-поміж яких можна визначити:

1) *Єдність змісту і форми.* Вивчення граматичних (морфологічних) одиниць, їхніх форм та категорій має відбуватися в нерозривному зв'язку із семантикою слова та його синтаксичними й семантико-граматичними функціями в реченні або тексті, оскільки зміна значення слова пов'язана зі зміною граматичної форми. Наприклад, зміна в значенні внаслідок переходу слова з одного лексико-граматичного класу в інший. В такій єдності значення, форми і функції доцільно розглядати і синтаксичні одиниці – речення та словосполучення.

2) *Поступове формування граматичних понять.* Процес засвоєння граматичних понять у студентів відбувається поетапно, від пропедевтичного етапу у початкових класах школи, етапів систематичного вивчення та функційно-прагматичного у середній та старшій школі, до проблемно-творчого у вищому навчальному закладі. Саме тому у процесі навчання студентів варто спиратися на вже відомі поняття граматики української мови, поглиблювати й удосконалювати їх до академічного рівня, формувати наукову обізнаність про різні підходи вчених до тлумачення граматичних понять, вміння критично осмислювати та аналізувати їх.

3) *Вивчення граматичної термінології.* Мисленнєва діяльність студентів у процесі вивчення граматики української мови здійснюється у формі оперування спеціальними назвами для найменування граматичних понять – термінами, знання яких допомагає студентам глибоко усвідомити мовні явища.

4) *Вироблення граматичних умінь і навичок.* Метою навчання граматики є формування граматичної компетентності, в основі якої, окрім знань, досвіду і ціннісного ставлення, є вміння і навички. Саме тому необхідно навчання граматики спрямовувати не на сухе заучування граматичних конструкцій, а на їх активне використання у мовленнєвій діяльності задля формування умінь та навичок свідомого та правильного вживання граматичних мовних одиниць в усному та писемному мовленні (тексті).

5) *Взаємозв'язок морфології і синтаксису.* Оскільки морфологія та синтаксис становлять цілісну граматичну систему мови, то морфологію доцільно вивчати на синтаксичній основі, а синтаксис – на морфологічній.

6) *Взаємозв'язок граматики з орфографією і пунктуацією.* Знання граматики сприяють усвідомленому формуванню правописних (орфографічних і пунктуаційних) компетенцій.

7) *Забезпечення взаємозв'язку у навчанні граматики та розвитку мовлення.* Високий рівень оволодіння граматичною системою мови дозволяють студентам точно й виразно передавати свої думки та почуття, аргументовано висловлювати власне ставлення до певних подій, вживати правильні граматичні засоби відповідно до ситуації спілкування, виявляти гнучкість у комунікативній поведінці тощо.

Усі зазначені принципи навчання граматики української мови тісно пов'язані між собою та реалізуються в змісті навчання, організації аудиторної, самостійної роботи студентів, визначенні оптимальних способів взаємодії суб'єктів навчального процесу (методів та прийомів) і засобів навчання, доборі дидактичного матеріалу тощо. Урахування сукупності схарактеризованих закономірностей і принципів у процесі навчання сприяє формуванню граматичної компетентності майбутніх вчителів української мови і літератури.

У процесі дослідження було визначено особливості формування граматичної компетентності студентів у межах організаційних форм освітнього процесу вищого навчального закладу: лекційних, семінарських, практичних занять, самостійної роботи, контрольних заходів. Особливу роль відведено практичному заняттю, у процесі якого студенти застосовують здобуті ними під час лекцій і самостійної роботи граматичні знання в практичній діяльності, що сприяє їх поглибленню, закріпленню й систематизації, формуванню практичних умінь і навичок, необхідних у подальшій професійній діяльності. Доцільним у межах навчальних занять визначено ефективне поєднання різних форм організації навчальної

діяльності: індивідуальної, парної, групової, фронтальної, які сприяють не лише успішному засвоєнню студентами знань з морфології та синтаксису, а й забезпечують творче застосування теоретичних знань на практиці, формування комунікативних умінь та навичок.

Установлено, що врахування психолого-педагогічних основ навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу уможлиблює оптимальне застосування методів, прийомів та засобів навчання на всіх етапах формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Продуктивними для нашого дослідження визначено методи з урахуванням основних етапів формування граматичної компетентності: орієнтування, виконання (діяльнісний етап), контролю та корекції. На етапі орієнтування доцільно застосовувати методи: пояснення, бесіди (евристичної, аналітико-синтетичної, підготовчої), спостереження над мовою, роботи з підручником, проблемним методам навчання, методам роботи з текстом. На діяльнісному етапі (етапі виконання) – метод вправ: вправи на текстовій основі (дотекстові, текстові, післятекстові), когнітивні вправи (на зіставлення й порівняння, абстрагування, класифікацію, аналіз тощо), конструктивні (на трансформацію, редагування, переклад, адаптацію до сприйняття учнями тощо), комунікативно-творчі вправи (репродуктивні, респонсивні, описові, композиційні, ініціативні, дискусивні тощо); метод проектів (дослідницькі, інформаційні, творчі, практико орієнтовані); метод лінгвістичної гри. З-поміж методів контролю та оцінювання сформованості знань, умінь і навичок граматики української мови варто виокремити виконання тестів на текстовій основі, написання текстів різних стилів та жанрів, взаємоперевірку письмових робіт тощо.

Кожний із методів навчання на різних етапах формування граматичної компетентності має свою внутрішню структуру, складається з окремих прийомів, які є його складниками і спрямовані на розв'язання часткових дидактичних завдань, що реалізуються з допомогою окремих засобів навчання, з-поміж яких визначено: підручники, посібники, методичні рекомендації,

словники, мультимедійні матеріали, ІКТ (інтернетні ресурси, електронні навчальні комплекси, дистанційні курси, подкасти, засоби Web 2.0 тощо).

У процесі дослідження з'ясовано, що найбільш продуктивним для систематизації, аналізу та продукування граматичних одиниць є текстоцентричний підхід до навчання мови, в аспекті якого виокремлено змістові критерії відбору навчальних текстів для формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, зокрема: **лінгвістичний (мовний)**, який визначає рівень та особливості репрезентування граматичних одиниць в тексті, наявність комунікативно значущої лексики, мовних явищ для аналізу ролі й місця граматичних одиниць у структурі окремого речення й на рівні усього тексту; **професійний (фаховий)**, що пов'язаний із наявністю в тексті інформації, яка віддзеркалює різні аспекти діяльності вчителя (лінгвістичний; дидактичний; психолого-педагогічний тощо); **едукаційний (виховний)**, який визначається здатністю тексту впливати на особистісну сферу студента, сприяти формуванню системи загальнолюдських та професійних цінностей, ставлень, стимулювати до діяльності (навчальної, громадської, фахової), саморозвитку та самореалізації; **комунікативний**, що передбачає добір навчальних текстів, які легко сприймаються зором або на слух (читання, аудіювання) для формування рецептивних умінь, легко переказуються, стимулюють до дискусій, обговорення проблемних питань, складання монологічних висловлень на основі цього тексту (продуктивні види мовленнєвої діяльності: говоріння і письмо), сприяють розвитку мислення, вмінь висловлювати власну думку, аргументувати її. Відповідно до визначених критеріїв в експериментальній методиці формування граматичної компетентності застосовувалися тексти таких напрямів: **лінгвістичні, дидактичні (лінгводидактичні), психолого-педагогічні, етнопедagogічні, едукаційні (виховні)**.

Установлено, що в процесі формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури застосування навчальних текстів сприяє формуванню лінгвістичних знань, граматичних умінь і навичок,

розвитку смислового сприйняття тексту, розвитку усного і писемного мовлення. Текстоцентричний підхід у навчанні граматики реалізується в завданнях до тексту, які інтегрують різні лінгвістичні рівні, акцентують увагу реципієнтів на мовних елементах тексту, спрямовані на часткове чи повне відтворення його змісту або продукування власного висловлення.

Важливими засобами формування граматичної компетентності майбутніх вчителів української мови і літератури є підручники, посібники, методичні рекомендації, словники, мультимедійні матеріали, ІКТ (інтернетні ресурси, електронні навчальні комплекси, дистанційні курси, подкасти, засоби Web 2.0 тощо). Сучасний процес навчання граматики передбачає системне й комплексне поєднання дидактичного потенціалу традиційних засобів із новітніми інформаційно-комунікаційними задля створення розвивального середовища для студентів.

Застосування інформаційних технологій у процесі вивчення української мови може відбуватися різними способами, це залежить від низки факторів: доцільності використання у процесі вивчення конкретної теми, рівня володіння різними програмами та наявністю сертифікованих програм у виші. Зазначимо з-поміж них такі, що, на нашу думку, є найбільш доцільними для реалізації текстоцентричного підходу:

1) ІКТ як інформаційний ресурс (електронні посібники, підручники, вікі-енциклопедії, мультимедійні презентації тощо);

2) ІКТ як форма організації навчання (відео-конференції, вебінари, круглі столи тощо);

3) ІКТ як ресурс для висвітлення результатів навчальної діяльності та як засіб обміну інформацією між усіма суб'єктами навчальної діяльності (блоги, соціальні мережі, чати, форуми тощо).

Спеціальні можливості Інтернет-простору можна використовувати для розвитку навичок мовної комунікації, організовуючи процес діалогічного мовлення студентів за допомогою вебінарів (онлайн-семінарів), що надають можливості проводити аудіо- та відеоконференції, обмінюватись

повідомленнями (чат), спільно редагувати документи, створювати запис-протокол заходу, проводити голосування і опитування тощо.

Ефективними у реалізації текстоцентричного підходу в процесі навчання граматики можуть бути і технології ВікіВікі (wiki-wiki – походить з гавайської «швидко-швидко») – це гіпертекстове середовище, яке відносять до сервісів Веб 2.0, колекція взаємопов'язаних між собою текстових сторінок, до яких кожний зареєстрований користувач Інтернету може вносити свої зміни (за винятком певної кількості статичних веб-сторінок) або створити нову сторінку [93, с. 31]. До переваг використання таких технологій під час роботи з текстом можна віднести можливість неодноразово правити текст, залучати різних людей до створення статей, їх оновлення, вдосконалення та обговорення. Вікі-ресурси створюють зручні можливості для спільної розробки проектів, як-от Вікіпедія (Wikipedia) – відкрита багатомовна вікі-енциклопедія, Вікіпідручник, Вікісловник, ВікіЦитати (Wikiquote), Вікіджерела (Wikisource, Вікітека) та інші. У Київському університеті імені Бориса Грінченка успішно функціонує Вікі-портал (<http://wiki.kubg.edu.ua/>), у якому представлено велику кількість вікі-проектів, створених студентами та науково-педагогічними працівниками університету, наприклад: Віртуальний музей Бориса Грінченка, «Словник Грінченка та сучасність» (конкурс на кращу інтерпретацію слів Словника Бориса Грінченка), «Грінченківські студії» (дослідження молодих науковців), «Наш університет», «Я – студент», «Моя спеціальність – неповторна» та багато інших. Зазначимо, що до цих проектів можуть долучитися усі охочі студенти, що сприятиме розвитку їх аналітичних та дослідницьких здібностей, умінь створювати та редагувати тексти різної тематики.

Проектування навчального процесу з оптимальним поєднанням традиційних із комп'ютерно орієнтованими методами і засобами навчання граматики (вербально-візуальні, аудіовізуальні, природні ситуації) розширює можливості студентів у якісному формуванні системи знань з граматики,



сприяє розвитку інтелектуальних здібностей до самонавчання, інтенсифікує навчальну діяльність.

Отже, результативність роботи з розвитку граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури залежить від урахування закономірностей навчання мови, загальнопедагогічних, лінгводидактичних та власне методичних принципів навчання граматики та добору найбільш ефективних методів, прийомів та засобів навчання. Як свідчить узагальнення робіт лінгводидактів (О. Біляєв, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь, А. Нікітіна, С. Омельчук, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Плющ, М. Стельмахович, І. Хом'як, О. Хорошковська та інших), удосконалення навичок дотримання граматичних норм студентів доцільно здійснювати через застосування методів теоретико-практичного засвоєння граматичних норм, формування граматичних умінь та мовленнєвої компетенції, методів контролю та самоконтролю, інноваційних форм, методів та прийомів навчання (інтерактивних, комунікативних, креативних) і засобів навчання (традиційних та інноваційних).

#### **1.4. Текстоцентричний підхід як методологічний орієнтир формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури**

Динамічний антропоцентризм та діалогізація сучасної освіти, перехід від монологічної культури мовлення до діалогічної надає тексту статусу ключового поняття у різних сферах суспільної діяльності, зокрема в лінгвістичній парадигмі.

Текст є основною одиницею мови найвищого рівня й результатом когнітивно-мовленнєвої діяльності, а тому до нього завжди була посилена увага у лінгвістиці (М. Бахтін, Ф. Бацевич, І. Білодід, Л. Булаховський, Ф. Буслаєв, Т. Дрідзе, М. Жовтобрюх, І. Ковалик, М. Кочерган, Л. Мацько, Л. Щерба та ін.) та психолінгвістиці (І. Зимня, О. Лурія, О. Леонт'єв, О. Синиця, А. Спіркін, Т. Троніна, Р. Фрумкіна та ін.). Проблеми

співвідношення мови й мовлення як компонентів лінгвальної дійсності, тексту як продукту комунікації досліджували психологи Л. Виготський, І. Гальперін, В. Давидов, Б. Ельконін, С. Рубінштейн та ін.

У сучасній лінгводидактиці текст розглядають як засіб навчання: технологію роботи з текстом (З. Бакум, В. Заєць, Т. Груба, Є. Голобородько, Т. Донченко, І. Кучеренко, О. Кучерук, Г. Михайловська, Л. Овсієнко); текстову основу навчання рідної мови (О. Біляєв, О. Горошкіна, С. Караман, О. Караман, О. Копусь, О. Кулик, М. Пентилюк, Т. Симоненко, М. Стельмахович); збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (Н. Гавриш, Н. Голуб, Т. Донченко); функціонування текстів наукового стилю (Л. Варзацька, Л. Мацько, В. Мельничайко).

Логіка наукового пошуку зумовила з'ясування методології реалізації текстоцентричного підходу, а відтак і з'ясування сутності дефініції «текст», яка давно функціонує в науковому обігу, проте досі має дискусійний зміст. На сучасному етапі відбувається подальший розвиток досліджуваного поняття, що характеризується багатогранністю прояву дефініцій «*текст*», «*науковий текст*», «*художній текст*», «*навчальний текст*», існуванням поряд із традиційними, інноваційних підходів до обґрунтування зазначеної категорії.

Зауважимо, що до проблеми тексту і текстуальності зверталися українські та зарубіжні представники різних сфер гуманітарного знання, зокрема літературознавства, мовознавства, лінгводидактики, культурології, психології, філософії, які у своїх працях розглядали текст як художньо-естетичний феномен (М. Бахтін, К. Васильєва, О. Галич, Р. Гром'як, В. Єшкілев, Н. Зборовська, С. Іконников, Ю. Ковалів, Н. Корабльова, Н. Костенко, Л. Левчук, В. Назарець, О. Онищенко), а також його роль у генерації нових смислів (Р. Барт, Г.-Г. Гадамер, Ж. Дерріда, Дж. Ділі, У. Еко, Ю. Лотман, С. Махліна, Дж. Ніколіс, Л. Павлюк, Т. Рязанцева, Р. Семків, Ф. де Соссюр, М. Фуко, О. Юркевич). Мовознавчий вимір функціонування тексту досліджували Ф. Бацевич, Н. Грипас, С. Караман, М. Кочерган, М. Плющ, Г. Удовиченко. Проблемі дискурсивності тексту присвячено

дослідження Т. Ван Дейка, В. Єшкілева, В. Руднева. Особливості тексту в історико-філософському контексті відображено у працях Г. Стояцької. Дослідження текстуальності у семіотичному розкрито у студіях П. Торопа.

Різновекторність підходів до розуміння тексту зумовлена багатьма причинами, зокрема формально-структурною різноплановістю, функціонально-жанровою, стилістичною різноманітністю, а також його семантичною багатогранністю і традицією вивчення у сферах гуманітарного знання, де текст може виявлятися на різних рівнях:

- на рівні свідомості, як інструмент пізнання;
- на рівні комунікації;
- на рівні базової методології та методології наук;
- на рівні трансляції – передання знань.

У спеціальній літературі текст (від латинського *textum* – тканина, зв'язок, побудова) потлумачено багатоаспектно, зокрема як:

- висловлення, яке складається з кількох речень, має певну змістову і структурну завершеність [214, с. 17];
- зв'язна мова, письмове чи усне повідомлення, що характеризується змістовою і структурною завершеністю, орієнтацією автора на певного адресата [279, с. 182];
- витвір мовного процесу, що визначається завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, який складається із заголовка і ряду особливих одиниць (надфразних єдностей) об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість і практичну настанову [56, с. 18];
- динамічна одиниця найвищого рівня, мовленнєвий витвір, якому властиві ознаки зв'язності в інформаційному, структурному і комунікативному плані [36, с. 72];
- певна впорядкована множинність речень, об'єднаних різними типами лексичного, логічного і граматичного зв'язку, що здатна передавати

відповідним способом організовану та спрямовану інформацію. Текст є складним цілим, що функціонує як структурно-семантична єдність [277, с. 11];

- особлива, розгорнута вербальна форма реалізації мовленнєвого та мисленнєвого витвору [92, с. 36];
- багаторівневе утворення, у якому вирізняють: мотиваційний рівень і рівень комунікативного наміру; предметно-денотативний рівень; змістовний рівень або рівень змістовного наповнення, предикативних зв'язків та їх логічної організації у процесі осмислення; мовний рівень; мовленнєвий рівень; фонаційний план для усного тексту, який озвучується [110, с. 156];
- єдність, що характеризується комунікативною цілісністю, змістовою завершеністю, логічними, граматичними і семантичними зв'язками [189];
- складне ціле, що функціонує як структурно-семантична єдність [261, с. 111]
- функціональна залежність мовленнєвого цілого; висловлення, завершене з погляду змісту й інтонації, що має смислову та граматичну структури [160]
- категорійно задане ціле, що є засобом досягнення мети спілкування [194, с. 48-57];
- функціонально завершене мовленнєве ціле [125, с. 49-67];
- ідеальна вища комунікативна одиниця, яка тяжіє до смислової завершеності, ознакою якої є зв'язність, що виявляється щоразу в інших параметрах на різних рівнях тексту і в різній сукупності зв'язків [242];
- поле методологічних змагань, вияв розпаду твору, що існує не в просторі, а в мовному дискурсі, відчувається лише у процесі праці або виробництва та осягається лише через своє відношення до знака [12, с. 380];

- об'єднана змістовим зв'язком послідовність мовних одиниць, основними властивостями якої є зв'язність і цілісність [118];
- цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсалу культури [248];
- писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими, формально-граматичними зв'язками, а в загально-композиційному, дискантному плані спільною тематичною і сюжетною заданістю [280].

На основі осмислення та аналізу різних підходів до тлумачення поняття ми визначаємо *текст* як завершений твір, результат інтелектуально-мовленнєвої діяльності, що має власну внутрішню структуру, композиційну форму і характеризується стильовою єдністю, виражений в усній або писемній формах.

У процесі опрацювання й аналізу наукової літератури з'ясовано, що дослідники виділили такі основні ознаки тексту: цілісність (когерентність), членованість (структурованість), зв'язність (когезія), інформативність (з підкатегоріями актуальності, концептуальності, підтексту, аксіологічності, емотивності), завершеність, послідовність, комунікативність, дискретність, референційність [249].

Оскільки текст реалізує структурно представлену діяльність, а структура діяльності передбачає наявність таких компонентів, як суб'єкт, об'єкт, процес, мета, засоби і результат, то зазначені компоненти структури діяльності відображено в різних показниках *тексту* – змістово-структурних, функціональних, комунікативних, навчальних.

Сучасні лінгвісти та лінгводидакти обґрунтували, що основою будь-якого тексту є його семантика, пов'язана насамперед з поняттями **тема** (те, про що розповідається у висловленні), **зміст** (конкретна реалізація теми) та

**ідея** (головна думка тексту). Правильно оформлений текст завжди відзначається цілісністю цих компонентів. Головна думка у поєднанні з іншими ознаками тексту розкривається поступово. Мовець відштовхується від «даного», того, про що вже було сказано, і додає «нове», розвиває думку.

Текст має свою мікро- і макросемантику, мікро- і макроструктуру. Семантика тексту зумовлена комунікативною метою передавання інформації; структура тексту визначається особливостями внутрішньої організації одиниць тексту і закономірностями взаємозв'язку цих одиниць у межах цілісного повідомлення (тексту).

Одиницями тексту є висловлення (реалізоване речення), надфразна єдність (ряд висловлень, об'єднаних семантично і стилістично в один фрагмент). Надфразні єдності своєю чергою поєднуються у більші фрагмент-блоки, що забезпечують тексту цілісність унаслідок реалізації дистантного і контактного, змістового і граматичного зв'язку. На композиційному рівні виділяють одиниці іншого плану – абзаци, параграфи, розділи, підрозділи та ін. [5, с. 64-72].

Одиниці семантико-граматичного (морфологічного і синтаксичного) та композиційного рівнів перебувають у тісному взаємозв'язку і взаємозумовленості; часто вони збігаються у «просторовому» відношенні, накладаючись одна на одну, наприклад, надфразні єдності й абзац, хоча при цьому вони зберігають свої відмінні ознаки. Із семантичною, граматичною і композиційною структурою тексту тісно пов'язані його стильові і стилістичні характеристики.

Текст як мовне явище складається із послідовно об'єднаних вербальних засобів (висловів, надфразних єдностей). Проте значення, закодоване в тексті, не завжди передається вербальними засобами. Для цього існують засоби невербальні; у межах висловлень і надфразних єдностей це може бути порядок слів, співвідношення частин тексту, розділові знаки; для акцентування значень – засоби виділення (курсив, розбивка тощо).

Так звана «німа» мова, представлена у вербальному вигляді в окремих текстах наукового, художнього і публіцистичного стилів, є повноцінним засобом комунікації в реальному житті, тобто в мовленні дискурсивному [120].

На думку багатьох учених-лінгвістів та лінгводидактів (Ф. Бацевич, М. Вашуленко, Б. Головін, Т. Донченко, О. Любашенко, С. Караман, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Селіванова та ін.), комунікативно спрямоване навчання української мови є неповноцінним без оволодіння суб'єктами навчальної діяльності дискурсивним мовленням, що є специфічним видом комунікативної діяльності, який починається мотивом і завершується результатом, досягненням наміченої мети, й посередині якого протікає динамічна система конкретних дій та операцій, спрямованих на це досягнення [5, с. 67].

На комунікативній значущості у визначенні дискурсу акцентує увагу Ф. Бацевич, зазначаючи, що дискурс – це інтерактивне явище, тривалий у часі процес, утілений у певній (іноді значній) кількості повідомлень; мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, друковану, паралінгвальну тощо), відбувається у межах одного чи кількох каналів комунікації, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування і являє собою складний синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колоритом «форм життя», залежних від тематики спілкування [16, с. 43-44]. Дискурс – це текст, що реалізується через мовлення в поєднанні з позамовними реаліями.

Кожен текст має більше або менше виражену функціонально-стильову орієнтацію (навчальний, науковий текст, художній і т.д.), який має стилістичні якості, що залежать від стилю, змісту, художніх засобів і, до того ж, індивідуальності автора.

Важливим для нашого дослідження є виокремлення поняття науково-навчальний текст, що О. Андрієць визначає як писемне або усне висловлення науково-навчального стилю, яке містить пізнавальну наукову інформацію

загальнонаукового та фахового спрямування [3] та характеризується інформативністю, абстрактністю, об'єктивністю, логічністю викладу матеріалу, точністю, ясністю, доказовістю, переконливістю.

У лінгводидактиці вищої школи особливості функціонування навчального тексту як інформаційного продукту зведено до низки позицій, які пов'язані з наріжними для будь-якого тексту категоріями: а) автора-адресанта / користувача-адресата; б) теми; в) знаннєвої інформації; г) мовних засобів; д) комунікативного результату.

У контексті *категорії автора-адресанта*: 1) автор навчального тексту, що функціонує в конкретній галузі дисциплінарного знання, зазвичай не є тотожним автору наукового відкриття, проте фактично презентує це відкриття; 2) автор навчального тексту є доволі знеособленим упорядником дисциплінарного (наукового) знання, натомість особисто презентує його задля певних навчально-методичних цілей; 3) найважливішим у навчальному тексті є не сам автор тексту, а знаннєва інформація, що міститься тут, проте ця інформація зазвичай презентується засобами авторського мовлення.

Відповідно до *категорії теми*: 4) у навчальному тексті важливою є не традиційна проблемність дисциплінарного знання як такого, а його мінімальна достатність, яка, своєю чергою, тематизується й проблематизується тут передусім з огляду на потрібний комунікативний результат – зацікавлене розуміння; 5) у навчальному тексті важливим є не суб'єктивне бачення теми, а її об'єктивна предметність, проте ця предметність презентується й композиційно оформлюється відповідно до конкретних комунікативних намірів, навчально-методичних цілей і завдань, конкретного типу навчальної діяльності (типи лекцій, уроків, практичних занять) [120].

З урахуванням контексту *категорії знаннєвої інформації*: 6) навчальний текст має орієнтуватися не на граничний, а на усереднений варіант фонду спільних знань комунікантів (пресупозиційний фонд), який, проте, конкретизується в ході навчальної діяльності й послідовно розширюється при переміщенні від початку до кінця супертексту підручника / посібника; 7) усі



пресупозиції до інформативних центрів навчального тексту мають бути попередньо вербалізовані (= словесно виражені), проте в ході просування до кінця супертексту підручника / посібника безпосередні визначення щодо вже відомих моментів дисциплінарного знання мають поступатися місцем посиленням і натякам; 8) організація загального інформаційного простору навчального тексту має бути впізнаваною, отже, традиційною та стандартизованою, проте забезпечувати стійкий пізнавальний інтерес до предмета повідомлення (у тому числі за рахунок відповідності комунікативним очікуванням адресантів і доцільного використання мовних засобів) [120].

Відповідно до *категорії мовних засобів*: 9) у навчальному тексті важливою є передусім не мовна парадоксальність автора, а його мовна канонічність, що має обов'язково забезпечуватися під час звертання до риторичного виміру мовлення; 10) стильове оформлення навчального тексту треба підпорядкувати не стільки правилам стилю, скільки конкретним навчально-методичним цілям і комунікативним завданням, проте його загальностильові ознаки мають лишатися впізнаваними; 11) навчальний текст має бути не надлишковим, а економним у своїх мовних засобах, проте не за рахунок власної зв'язності.

У контексті *категорії адресанта*: 12) навчальний текст має бути не індіферентним до рівня власного сприйняття, а співвідносним із відповідним типом читання, а отже, і з визначеною кількістю та якістю сприйнятої та відтвореної інформації; 13) інформація навчального тексту має бути відтворена не індіферентно до її можливої текстової форми, а в тексті відповідного типу й жанру, що співвідносний із вихідним навчальним текстом як вторинний інформаційний продукт нижчого рівня [120].

Крім того, як слушно зазначає Л. Шиянюк, текст виконує різноманітні функції: засобу реалізації авторського комунікативного задуму, засобу навчання і виховання, взірця для побудови власного висловлення, допомагає зберігати і передавати інформацію у просторі й часі, є продуктом конкретної

історичної епохи, формою існування культури, віддзеркаленням певних соціокультурних традицій тощо [296].

У тексті функціонують одиниці всіх мовних рівнів, об'єднані відповідно до законів текстотворення, що передбачають збереження логіко-змістової єдності висловлення з урахуванням жанрово-стильових особливостей. Тому граматично правильне мовлення студентів філологічних спеціальностей доцільно розвивати на основі тексту, оскільки граматичні форми набувають своєрідних функціонально-стилістичних, комунікативних значень тільки в тексті.

Осмислення ролі тексту у процесі мовної комунікації в різних сферах людської діяльності зумовило появу у лінгводидактиці текстоцентричного підходу до навчання, теоретичне розроблення якого розпочалася в 70 роки ХХ століття, коли в методику розвитку зв'язного мовлення, крім мовної діяльності, було обґрунтовано доцільність розгляду й аналізу результату акту комунікації, певний мовний витвір, текст [150]. Аналіз наукових джерел дав змогу з'ясувати, що донині в назві підходу спостерігаються розбіжності. Поряд із поняттям «текстоцентричний» натрапляємо на синонімічні: «текстоорієнтований», «текстотворчий», «текстовий». У дослідженні ми будемо послуговуватися терміном «*текстоцентричний підхід*» який за семантичним наповненням та дидактичним аспектом найбільш повно віддзеркалює концептуальну засаду в організації освітнього процесу майбутніх учителів української мови і літератури.

У процесі опрацювання наукової літератури та спеціальних досліджень з'ясовано, що текстоцентричний підхід розглядають дослідники (О. Андрієць, О. Божко, Т. Лопатухіна, Н. Мединська, М. Пентилюк, Л. Рускуліс, О. Селіванова, Л. Шиянюк) як найбільш доцільний відповідно до цілей комунікативно-діяльнісної та когнітивної методик і як найбільш перспективний для систематизації та аналізу мовного матеріалу.

Виняткової ваги надають реалізації текстоцентричного підходу у вищій школі науковці Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба, Т. Донченко, С. Караман,

О. Караман, О. Ковтун, О. Копусь, Л. Кравець, О. Кулик, О. Кучерук, Л. Мацько, О. Любашенко, Л. Овсієнко, М. Пентилюк, О. Попова, Л. Рускуліс, Г. Шелехова, С. Яворська та інші. Окремі положення текстоцентричного підходу, текстотворчої діяльності у навчанні висвітлено в сучасних дисертаційних працях, зокрема:

- застосування різних видів аналізу тексту для розвитку комунікативної компетентності (А. Нікітіна [191]; О. Кулик [139], Л. Овсієнко [195]);
- особливості роботи з науково-навчальними текстами: формування умінь створення, сприймання і відтворювання змісту, конспектування текстів (О. Андрієць [3], О. Глазова [60], Т. Груба [79], Л. Златів [114], Л. Кратасюк [133], О. Шуневич [301]);
- ефективні шляхи навчання на основі текстотворення і текстосприймання (Н. Будій [30], В. Заєць [103], Ю. Романенко [244], В. Статівка [263], М. Казанджиєва [117], Т. Лановик [151]);
- формування національної свідомості, національно-мовної картини світу на текстовій основі (М. Давидюк [83 ], А. Буднік [31]).

У сучасному лінгводидактичному просторі текстоцентричний підхід реалізується в таких аспектах:

- текст є засобом пізнання мови як поліфункційного явища;
- текст є найважливішим засобом залучення до української культури;
- навчання мови здійснюється на основі тексту як одиниці мови, завдяки якій відбувається пізнання мовних явищ, формується система лінгвістичних понять;
- текст виступає як мовленнєвий витвір, результат використання системи мови, в якому виявляються закономірності функціонування мови в мовленні;
- текст є основним засобом оволодіння усними й писемними формами українського мовлення, оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) як підґрунтя формування комунікативної компетентності;

- текст є засобом створення ситуацій, на основі яких здійснюється реальне спілкування [138].

На думку Дж. Річардса, методологія, яка ґрунтується на текстоцентричному підході до навчання граматики, охоплює:

- знання про граматичні одиниці та граматичні структури в усних та письмових текстах;
- уміння створювати й аналізувати усні і писемні тексти в контексті особливостей відповідної культури;
- формування навичок проектувати завершені висловлювання, тексти, використовуючи відповідні граматичні засоби [314].

Аналіз праць дослідників проблеми, власні спостереження свідчать про правомірність тверджень, що навчання мови на основі тексту сприяє: підвищенню якості знань, пізнавального інтересу до виучуваної дисципліни; пошуку, розумінню інформації та повній і глибокій її передачі; створенню відповідних моделей діяльності; розвитку творчої співпраці; використанню досвіду, ідей і підходів інших осіб; розвитку емоційної та естетичної чутливості [296].

Продуктивною для нашого дослідження є думка О. Кулик, що у запропонованому викладачем тексті – мовний матеріал, що містить необхідні для вивчення мовні одиниці (слова, словосполучення, речення), за допомогою завдань, які передбачають опрацювання цього мовного матеріалу, побудові власних висловлень різних типів і стилів мовлення, на чому ґрунтується текстоцентричний підхід, який реалізується в процесі вивчення одиниць мови на текстовій основі. Переваги текстоцентричного підходу в тому, що мовні одиниці «подаються не абстраговано, ізольовано, а в їх природному мовному оточенні, безпосередньому функціонуванні в мовленні» [140].

Опрацювання й теоретичне узагальнення студій з лінгводидактики дає змогу характеризувати текстоцентричний підхід до навчання мови як багатofункціональне явище, що передбачає:

- формування й розвиток комунікативної компетентності шляхом засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь і навичок на основі текстів;
- єдність мовної, мовленнєвої та правописної компетенцій;
- усвідомлення структури тексту, оперування різними моделями висловлень;
- аналіз функцій мовних одиниць різних рівнів у тексті задля усвідомлення доцільності добору мовних засобів, засвоєння (закріплення, узагальнення, повторення) мовних правил та набуття (закріплення, вдосконалення) комунікативних умінь;
- формування вмінь і навичок сприймати, аналізувати, відтворювати, створювати, редагувати висловлення;
- реалізацію міжпредметного зв'язку української мови й інших дисциплін;
- удосконалення культури мовлення шляхом збагачення словникового запасу та вироблення навичок точно, доречно, виразно висловлювати свої думки, правильно будувати висловлювання;
- формування мовної спостережливості;
- розвиток естетичного сприймання мови, формування мовної особистості.

У дослідженні ми тлумачимо текстоцентричний підхід до формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як дидактичну методологію, сукупність способів діяльності, методів, прийомів взаємодії викладача і студентів, що ґрунтується на сприйманні, розпізнаванні, аналізі граматичних форм на рівні завершеної структурно-семантичної єдності – тексту, а також на створенні завершених комунікативних витворів, висловлень в усній та писемній формах з урахуванням граматичних норм сучасної української літературної мови. Сприймаючи граматичну форму на рівні тексту, студенти розпізнають характерні ознаки відповідної структури, котра є механізмом граматичних

сигналів на усіх рівнях мовленнєвих одиниць: словоформи, вільного словосполучення, речення, фрази, надфразової єдності і власне тексту.

Сутність текстоцентричного підходу у контексті навчання граматики майбутніх учителів української мови і літератури полягає у застосуванні *навчального тексту* як ефективного засобу для вивчення граматичних моделей, правил наповнення, перетворення, сполучування граматичних одиниць та формування вмій обирати й об'єднувати їх у процесі мовлення, усвідомлення особливостей функціонування граматичних одиниць у просторі більшому, ніж речення.

**Навчальний текст** у дослідженні розглядаємо як багаторівневе утворення, у якому вирізняють: мотиваційний рівень і рівень комунікативного наміру; предметно-денотативний рівень; змістовний рівень, або рівень змістовного наповнення, предикативних зв'язків та їх логічної організації у процесі осмислення. Поділяючи думки І.Зимньої, вважаємо за доцільне у навчальному тексті виокремлювати й такі рівні: мовний рівень; мовленнєвий рівень; а також фонаційний план для усного тексту, який озвучується [110].

У дослідженні враховано такий функціональний діапазон навчального тексту для формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури:

- формування лінгвістичних знань, що реалізується в завданнях до тексту, які інтегрують різні лінгвістичні рівні, акцентують увагу реципієнтів на мовних елементах тексту (наприклад, знайти і вписати вставні члени речення, підкреслити певні граматичні явища чи частини мови тощо);
- формування граматичних умінь і навичок, що реалізується через завдання до тексту, які спрямовані на часткове чи повне відтворення його змісту (наприклад, дати відповідь на запитання до тексту, переказати текст, використавши певні граматичні чи синтаксичні явища тощо);
- розвиток усного і писемного мовлення через застосування різних форм відтворення змісту прослуханого чи прочитаного тексту (наприклад,

створити текст на основі опорних схем, картини, відеофрагмента чи інфографіки, розіграти окремі епізоди, доповнити текст деталями чи продовжити його, побудувати діалог на основі тексту тощо);

- розвиток смислового сприйняття тексту – розуміння прослуханого чи прочитаного тексту. Характер завдань впливає на реалізацію цієї функції, адже вони повинні першочергово повинні перевіряти розуміння сприйнятого тексту або на вміння виділяти в ньому різні смислові чи формальні елементи, що сприяють розумінню змісту тексту [252, с. 72-77].

На наше переконання, особливу вагу має змістовий рівень навчальних текстів, оскільки саме семантичне наповнення вдало дібраних викладачем текстів впливає на розвиток особистості майбутнього вчителя (морально-етичних рис, системи цінностей, особистісних орієнтацій) та формування його професійної компетентності.

Означені функції зумовлюють чітке окреслення змістових критеріїв відбору навчальних текстів для формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури:

- лінгвістичний (мовний). Дібрані тексти мають репрезентувати основні ознаки належності до функціонального стилю сучасної української мови (наукового, художнього, публіцистичного). Текст також має бути наповнений комунікативно-значущою лексикою для збагачення словникового запасу, мовними явищами для аналізу ролі й місця граматичних одиниць у структурі окремого речення й на рівні усього тексту;
- професійний (фаховий). Навчальні тексти мають містити інформацію, важливу для майбутньої професійної діяльності студентів, тобто висвітлювати різні аспекти діяльності вчителя: *знаннєвий аспект* – тексти про актуальні досягнення лінгвістики; *дидактичний аспект* – тексти про сучасні методи, прийоми, технології, засоби навчання;

*психолого-педагогічний аспект* – тексти, в яких висвітлюються різні педагогічні ситуації тощо;

- **едукаційний (виховний).** Зразки текстів мають впливати на особистісну сферу студента, сприяти формуванню системи загальнолюдських та професійних цінностей, ставлень, стимулювати до діяльності (навчальної, громадської, фахової), саморозвитку та самореалізації;
- **комунікативний.** Текст має легко сприйматись зором або на слух (читання, аудіювання) для формування рецептивних умінь, легко переказуватись, стимулювати до дискусій, обговорення проблемних питань, складання монологічних висловлень на основі цього тексту (продуктивні види мовленнєвої діяльності: говоріння і письмо); сприяти розвитку мислення, вмінню висловлювати власну думку, аргументувати її.

Відповідно до окреслених і прокоментованих критеріїв вважаємо доцільним у процесі формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури застосовувати тексти такої змістової спрямованості:

- **лінгвістичні**, у яких висвітлюються наукові аспекти різних рівнів української мови (зокрема граматичного), історія розвитку мови, погляди науковців на граматичні явища тощо;
- **дидактичні (лінгводидактичні)**, що окреслюють сучасні тенденції у теорії навчання: окремі методи, прийоми, технології, засоби навчання;
- **психолого-педагогічні**, які висвітлюють аспекти історії розвитку педагогічної науки, психологічні особливості сприймання, продукування, опрацювання інформації, зображають педагогічні ситуації з їхнім аналізом або без;
- **етнопедагогічні**, що розкривають надбання українського народу у сфері навчання і виховання, доробок відомих етнопедагогів, народні традиції, звичаї та обряди, систему народних знань тощо;
- **едукаційні (виховні)**, у яких висвітлюється інформація, що впливає на розвиток особистості майбутнього вчителя української мови і



літератури, формує світогляд, цінності, допомагає організувати власну професійну діяльність, сприяє саморозвитку і самоосвіті.

Добір і використання таких текстів в освітньому процесі педагогічного вишу уможливить формування граматичної компетентності як складової професіограми майбутнього вчителя української мови і літератури, оскільки зміст текстів є ефективним засобом впливу на когнітивну, емоційну, освітню діяльність особистості.

Виконання різнотипних навчальних дій, пов'язаних з аналізом тексту, спостереженням над мовними одиницями та виявленням певних лінгвістичних явищ, виділення та узагальнення їхніх ознак, побудови способу дії, *«активізує мислення, включає процеси аналізу, порівняння, зіставлення, узагальнення, побудови різноманітних міркувань. На основі постійно виконуваних навчальних дій формуються відповідні компетенції, потрібні для подальшої самостійної роботи, збагачується спектр нових способів діяльності, здобуваються навички добирати мовні засоби для виконання конкретних мовленнєвих завдань»* [45; 46].

Цілеспрямований добір текстів і завдань, продумана система роботи, що передбачає виконання значної кількості упорядкованих і взаємопов'язаних навчальних дій студентів на невеликому текстовому матеріалі, дає змогу ефективно організувати процес формування граматичної компетентності студентів у контексті їхньої майбутньої професійної діяльності, створити активне мовленнєве середовище, сприяти мовленнєвому розвитку, удосконаленню чуття мови, комунікативних умінь, формуванню мовленнєвої особистості. Через умілий добір текстів можна здійснювати розвиток лінгвістичної, комунікативної, дидактичної, культурознавчої, етнопедагогічної, педагогічної компетентностей.

Варто зауважити, що текстоцентричний підхід тісно співіснує у науковому полі із лексикоцентричним (словоцентричним, аналітичним, описовим) напрямом у лінгводидактиці. Л. Мацько стверджує, що ці підходи можуть як реалізовуватися окремо, так і доповнювати один одного, оскільки,

знаки природної мови мають подвійну референцію, співвіднесеність з предметним рядом: як номінативні знаки-слова й словосполучення – в парадигматиці; у складі предикативних знаків (фраз та висловлень) – у синтагматиці [178]. Учені Н. Болотнова, О. Горошкіна, Л. Мацько, М. Пентилюк [28; 71; 177; 117] підкреслюють його безпосередній зв'язок із функційно-стилістичним підходом.

Окрім того, текстоцентричний підхід до навчання граматики дає змогу реалізувати процес вивчення морфології на синтаксичній основі, оскільки в тексті виявляється частиномовна належність слів, функціонування граматичних одиниць у зв'язку з різними рівнями мовної системи.

Отже, у процесі студіювання наукової літератури з'ясовано, що на сучасному етапі текст стає ключовим поняттям у лінгвістичній парадигмі, відтак набуває актуальності текстоцентричний підхід до навчання: лінгводидактичні межі його реалізації постійно розширюються. У контексті означеного підходу навчальний текст набуває статусу основного засобу для аналітичної роботи над знаходженням відповідних граматичних одиниць і явищ, з'ясування їхніх зв'язків з мовними одиницями різних рівнів, спостереження над функціонуванням у мовленні та подальшої конструктивної роботи майбутніх учителів української мови і літератури у процесі засвоєння мовознавчих дисциплін.

### **Висновки до першого розділу**

Вивчення й аналіз наукової літератури з теми дослідження дало змогу виявити й проаналізувати тенденції у розвитку навчання граматики від початку XIX століття і донині.

Дидактичні положення методики навчання граматики у діахронічному аспекті втілилися у таких напрямках, запропонованих різними лінгвістичними школами на різних етапах історичного розвитку: *логіко-граматичному* (К. Беккер, Ф. Буслаєв, К. Ушинський, С. Смаль-Стоцький, І. Срезневський, Є. Тимченко, В. Шереметьєвський та ін.), що вирізнявся пріоритетом

формальної логіки в процесі граматичних досліджень; *психологічному* (О.Потебня, Д.Овсянико-Куликовський), представники якого заперечували ототожнення логіки й граматики, наголошуючи на зв'язку мислення й мовлення, на єдності змісту й форми; *елементарно-практичному* (М. Кульман), у якому пріоритет відведено практичному навчанню граматики й ігноровано теоретичну складову; *формально-граматичному* (П. Фортунатов, Д. Ушаков, М. Петерсон, О. Пешковський, А. Шапіро), представники якого віддавали перевагу формі слова й структурі словосполучення й речення; *семантико-граматичному* (В. Ващенко, А. Загородський, Б. Кулик, В. Масальський, А. Медушевський, С. Чавдаров), що ґрунтувався на виявленні єдності змісту й форми, різних відтінків значення й семантичних ознак граматичних категорій; *структурно-семантичному* (О. Біляєв, І. Вихованець, І. Олійник, В. Тихоша, М. Пентилюк, М. Плющ, Р. Христіанінова, І. Чередниченко), яким передбачено вивчення структури граматичних одиниць у єдності з їхнім значенням, установлення взаємозалежності структурних частин слова, словосполучення та речення; *комунікативно-діяльнісному* (М. Вашуленко, С. Караман, О. Караман, М. Пентилюк, О. Горошкіна), в якому пріоритет віддано діяльнісному аспекту мови й сукупності методів, прийомів та засобів навчання, в основі яких є моделювання ситуацій, які спонукали б до створення комунікативних актів; *функційно-стилістичного* (З. Бакум, С. Єрмоленко, Л. Мацько, В. Мельничайко, К. Плиско), яким передбачено вивчення граматичних одиниць з погляду стилістичної функції у текстах. У сучасній лінгводидактиці синтезовано напрацювання науковців різних напрямів та історичних періодів, враховано позитивний досвід різних лінгвістичних шкіл у контексті таких особливостей навчання граматики, як: єдність змісту і форми, структури граматичних одиниць та їхніх значень; поєднання вивчення теорії з формуванням практичних навичок; реалізація міжпредметних та міжрівневих зв'язків; навчання на текстовій основі; формування комунікативної компетентності та інші. Виявлені й

проаналізовані тенденції спричинені вочевидь сучасними вимогами до майбутніх фахівців освітньої галузі, а також зміною мети мовної освіти, яка полягає у формуванні особистості, конкурентоспроможного фахівця, що вміє провадити ефективну комунікацію, здатного до творчого розвитку і самореалізації, спроможного навчатися впродовж життя.

Аналітичний огляд і теоретичне узагальнення здобутків сучасної науки дали змогу витлумачити зміст основних понять дослідження: «професійна компетентність», «компетентнісний підхід», «граматична одиниця», «граматична категорія», «граматичне значення», «граматична норма», «граматична компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури», «текстоцентричний підхід до навчання граматики майбутніх учителів української мови і літератури», «підхід», «напрямок», «лінгводидактичний напрям», «навчальний текст».

У дослідженні поняття *«граматична компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури»* схарактеризовано як інтегровану здатність, складниками якої є: системні знання морфологічного та синтаксичного рівнів мови; володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; уміння й навички комунікативно доцільно використовувати граматичні засоби в мовленнєвій діяльності для розв'язання мовленнєво-розумових завдань; комунікативний досвід використання граматичних одиниць в усному й писемному мовленні; усвідомлення ролі граматики в професійному та особистісному розвитку.

Грамматичну компетентність розглядаємо в межах професійної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури як складову мовної комунікативної компетентності, що виявляється у дотриманні граматичних норм в усному і писемному мовленні.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, присвяченої дослідженню особливостей мисленнєвої діяльності студентів, визначено психологічні засади формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Психологічний процес формування

граматичної компетентності студентів-філологів містить такі взаємопов'язані етапи: *мотиваційний* (реалізується через опору на попередні знання та досвід студентів, проєкцію на майбутню професійну діяльність та впливає на формування позитивного ставлення до навчання), *когнітивний* (пов'язаний із сприйманням, осмисленням, розумінням, запам'ятовуванням граматичного матеріалу, формуванням теоретичних знань з граматики, оволодінням способами виконання навчальних дій), *діяльнісний* (формування вмінь та навичок практичного застосування знань з граматики, їхня реалізація у власній мовленнєвій діяльності), *рефлексії* (усвідомлення сформованих граматичних знань, умінь і навичок у структурі особистості та майбутньої професійної діяльності).

Усвідомлення психолінгвістичної природи граматичних явищ дає підґрунтя для висновків про доцільність розроблення методики формування граматичної компетентності на засадах текстоцентричного підходу, оскільки аналіз граматичних форм слів, семантичних та граматичних зв'язків між ними на матеріалі текстів допомагає визначити їх смисловий зміст як основу спілкування.

Узагальнення результатів наукових досліджень, спостереження за навчальним процесом переконливо довели, що результативність роботи з розвитку граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури залежить від урахування закономірностей навчання мови, загальнопедагогічних, лінгводидактичних та власне методичних принципів навчання граматики та добору найбільш ефективних методів, прийомів та засобів навчання. Як свідчить узагальнення робіт лінгводидактів, удосконалення навичок дотримання граматичних норм студентів доцільно здійснювати через застосування методів теоретико-практичного засвоєння граматичних норм, формування граматичних умінь та мовленнєвої компетенції, методів контролю та самоконтролю, інноваційних форм, методів та прийомів навчання (інтерактивних, комунікативних, креативних) і засобів навчання (традиційних та інноваційних).

У процесі студіювання наукової літератури з'ясовано, що на сучасному етапі текст стає ключовим поняттям у лінгвістичній парадигмі, відтак набуває актуальності текстоцентричний підхід до навчання: лінгводидактичні межі його реалізації постійно розширюються. У контексті означеного підходу навчальний текст набуває статусу основного засобу для аналітичної роботи над знаходженням відповідних граматичних одиниць і явищ, з'ясування їхніх зв'язків з мовними одиницями різних рівнів, спостереження над функціонуванням у мовленні та подальшої конструктивної роботи майбутніх учителів української мови і літератури у процесі засвоєння мовознавчих дисциплін.

*«Текстоцентричний підхід до формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури»* розглянуто як дидактичну методологію, сукупність способів діяльності, методів, прийомів взаємодії викладача і студентів, що ґрунтується на сприйманні, розпізнаванні, аналізі граматичних форм на рівні завершеної структурно-семантичної єдності – тексту, а також на створенні завершених комунікативних витворів, висловлень в усній та писемній формах з урахуванням граматичних норм сучасної української літературної мови.

Основним дидактичним засобом в межах текстоцентричного підходу є *навчальний текст*, який тлумачимо в роботі як багаторівневе утворення, у якому вирізняють мотиваційний рівень і рівень комунікативного наміру; предметно-денотативний рівень; змістовний рівень або рівень змістовного наповнення, предикативних зв'язків та їх логічної організації у процесі осмислення. У процесі формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури застосування навчальних текстів сприяє формуванню лінгвістичних знань, граматичних умінь і навичок, розвитку смислового сприйняття тексту, розвитку усного і писемного мовлення. Текстоцентричний підхід у навчанні граматики реалізується в завданнях до тексту, які інтегрують різні лінгвістичні рівні, акцентують увагу

реципієнтів на мовних елементах тексту, спрямовані на часткове чи повне відтворення його змісту або продукування власного висловлення.

**Матеріали першого розділу представлено в таких публікаціях автора:**

1. *Горохова Т. О.* Текст як засіб організації навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : матер. IV щорічної Всеук. наук. -практ. конф. (27 березня 2014 р.) К. : Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 249-256.

2. *Горохова Т. О.* Характеристика основних компонентів граматичної компетенції студента-філолога. *Наукова скарбниця освіти Донеччини. Науково-методичний журнал.* Донецьк, 2013. № 4. С. 56-60.

3. *Горохова Т. О.* Сучасні лінгводидактичні підходи до формування граматичної компетентності студентів-філологів. *Наукові записки. Серія «Філологічна».* Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 40. С 184-188.

4. *Горохова Т. О.* Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови на основі текстів етнопедагогічного змісту. *Науковий журнал «Молодий вчений».* Херсон, 2014. №6 (09), частина II. С. 120-123.

5. *Горохова Т. О.* Граматична компетенція як складова професіограми студента-філолога. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : матер. III щорічної Всеук. наук. -практ. конф. (18 квітня 2013 р.). К. : Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. С. 115-122.

6. *Горохова Т. О.* Контекстний підхід у формуванні граматичної компетенції студентів філологічних спеціальностей. *Проектування і розвиток професійно успішної особистості в освітньо-виховному середовищі університету. Збірник тез за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (4-5 жовтня 2013 р.)* / за заг. ред. В. Д. Будака. Миколаїв: МНУ, 2013. С. 83-85 (тези)

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

### 2.1. Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення освітнього процесу у виші

Реформування системи національної освіти, вимоги до якісної фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури зумовлюють оптимізацію технологічного її складника та перегляд змісту навчально-методичного забезпечення.

У дослідженні ретроспективно проаналізовано зміст підручників і посібників для студентів-філологів, де теоретичний матеріал з граматики подано у зв'язку з іншими розділами мовознавчої науки, а також ті, що спрямовані на висвітлення окремих розділів граматики на академічному рівні.

Одним із навчальних джерел вивчення граматики української мови у вищій школі є підручник «Курс сучасної української літературної мови» для мовно-літературних факультетів педагогічних навчальних закладів (автори М. Жовтобрюх, Б. Кулик), що представлений у двох частинах [96; 97]. У першій частині окремим розділом висвітлено основні поняття морфології: граматичне значення, граматична форма, граматична категорія, морфологічна будова слова, способи словотворення та інші. Чільне місце у підручнику відведено частинам мови, кожна з яких розглядається з погляду лексико-граматичних категорій, особливостей словозміни і словотворення. Варто зауважити, що з-поміж загальноприйнятих нині повнозначних частин мови (іменник, прикметник, числівник, займенник, прислівник, дієслово), у підручнику виділено категорію стану як невідмінювану частину мови, що охоплює слова із значенням стану, які виступають головним членом у безособовому реченні. Водночас, до таких неоднозначних питань мовознавчої науки автори подають примітки, у яких подають стислий огляд поглядів мовознавців на проблему в різні періоди



історичного розвитку, що, на нашу думку, поглиблює знання студентів, розвиває їхню мовну обізнаність щодо історії розвитку граматики української мови. Другу частину підручника присвячено основним питанням синтаксису української мови: схарактеризовано ознаки синтаксичних одиниць, типи синтаксичних відношень та способи їх вираження, види речень і словосполучень, головні й другорядні члени речення та способи їх вираження. Граматичну теорію обох частин підручника проілюстровано прикладами з народної творчості, класичної художньої, а також тогочасної публіцистичної літератури. Хоча у підручнику недостатньо реалізовано практичний аспект навчання граматики, відсутні тематичні й контрольні запитання, практичні завдання, список додаткової літератури для самостійного вивчення матеріалу тощо, це не знижує його наукової вартості як ґрунтового теоретичного джерела з української граматики.

Фундаментальним науково-навчальним джерелом формування граматичної компетентності є колективна монографія «Сучасна українська літературна мова» за редакцією І. Білодіда. Один із томів «Морфологія» (1969 р.) [265], присвячений аналізу словотвору і словозміни сучасної української літературної мови, висвітлює аспекти морфології у зв'язку зі словотвором, розглядаються морфонологічні явища на межі морфем, а також акцентологічні особливості класів слів. В основі опису і класифікації морфемного складу української літературної мови переважає матеріал з текстів української літератури (художньої, публіцистичної, науково-технічної і суспільно-політичної) і сучасного усного літературного мовлення. У навчальній книжці подано максимально повну характеристику граматичних форм сучасної мови у їх взаємозв'язку і взаємозумовленості. Граматичні категорії як певні абстракції від взаємопов'язаних формально виражених значень одного ряду описано уніфіковано, подано загальноприйняту класифікацію частин мови: повнозначні змінні (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово), повнозначні незмінні (прислівник), неповнозначні незмінні (прийменник, сполучник, частка) і еквіваленти

висловів (вигук). Окрім того, теоретичний матеріал з морфології подано у зв'язку не лише зі словотвором, але й з орфоепією, що простежується в окремих параграфах (наголошування іменників, числівників, займенників, наголос у прислівниках, що співвідносні з іменниками, прикметниками, числівниками, займенниками, дієсловами, у складних прислівниках, наголос у частках тощо).

Третій том колективної монографії «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис» (1972) [267] містить всебічний опис синтаксичної структури української мови. Як матеріал для синтаксичного аналізу у праці використано тексти української художньої, наукової і публіцистичної літератури радянського періоду, а також твори українських письменників ХІХ – початку ХХ ст. Поряд з основним розділом, присвяченим аналізу синтаксичної структури речення, у книжці подано окремі розділи «Словосполучення» та «Синтагматичне членування речень». Наукову інформацію подано доступно, з адресацією на широке коло читачів: викладачів вищих і загальноосвітніх навчальних закладів, студентів, діячів науки і культури та інших представників української громадськості. Незважаючи на наявність контенту, насадженого періодом радянської доби, мовознавча праця фундаментально і ґрунтовно висвітлює теоретичний матеріал з морфології і синтаксису, який є основою для розвитку культури мовлення та формування граматичної компетентності.

Вузлові питання української морфології висвітлено у навчальному посібнику М. Леонової «Сучасна українська літературна мова» [153], який є одним з основних джерел формування знань студентів філологічних спеціальностей. Посібник містить опис морфологічної системи української мови. Подано класифікацію частин мови, характеристику граматичних категорій і форм, висвітлено словозміну і формотворення. Вирізняється спосіб організації теоретичного матеріалу: кожна граматична категорія подається разом із особливостями словотворення і словозміни та її конкретними і морфологічними значеннями. Наприклад, окремим параграфом викладено

конкретні значення граматичних та семантичних відмінків, описано часткові, обставинно-об'єктні значення родового відмінка (позбавлення, досягнення, темпоральні, прямого об'єкта, кількості тощо); давального (призначення, досягнення, обмеження, залежності, присвійні тощо); знахідного (зовнішнього об'єкта, ірреального об'єкта, інтересу, обставинні, предикативні тощо); орудного (знаряддя та засобу дії, обставинні, власне об'єктні, пасивного суб'єкта, носія ознаки тощо); місцевого (локальні, темпоральні, способу дії, мети тощо). Відомості з граматичної семантики зорієнтовують студентів на з'ясування значень відмінків у різних умовах, які конкретно відношення виражають, а також визначення, чому певні відмінки функціонують саме так, а не інакше, можуть виступати в одних контекстах і не виступати в інших, мають одне значення і не можуть мати іншого [153,с. 74].

Ще одним джерелом формування наукових знань з граматики української мови є праці І. Вихованця. У його монографії «Частини мови в семантико-граматичному аспекті» [42] розглянуто актуальні проблеми теорії частин мови: критерії класифікації частин мови, склад і ієрархія частин мови; три ступені (синтаксичний, морфологічний, семантичний) взаємопереходу частин мови; граматичні категорії; семантико-синтаксична валентність і частини мови; характер службових слів та частин мови. Наскрізною концептуальною думкою монографії є розрізнення фундаментальних особливостей одиниць різних рівнів мовної структури: мінімальної одиниці (морфеми – у морфології, компонента речення або словосполучення – у синтаксисі, семи – у семантиці тощо) і одиниці-конструкції (морфологічного слова – у морфології, речення і словосполучення – у синтаксисі, семантиці – у семантиці тощо). Дослідник наголошує на комплексному поєднанні в частинах мови морфологічних (морфологічна членованість), синтаксичних (формально-синтаксичні і семантико-синтаксичні функції) і семантичних (семантична функція) ознак. Хоча книжку за жанром не визначено як навчальний посібник, проте порушені в ній питання співвідношення семантики і форми слова як центральної проблеми граматики, семантико-

синтаксичної структури речення і словосполучення, функціонування граматичних форм дають змогу вважати монографію ґрунтовним науковим джерелом формування теоретичних знань граматики української мови.

У підручнику «Грамматика української мови. Синтаксис» [40] І. Вихованець розкриває основні питання синтаксису сучасної української літературної мови: типи синтаксичних одиниць та їх функції, синтаксичні зв'язки, семантико-синтаксичні відношення. Здебільшого синтаксичні явища потлумачено з погляду функціональної теорії. Функціональний аналіз допомагає детальніше показати вершинний характер синтаксису у мовній системі, його підпорядкування двом визначальним функціям мови – комунікативній і когнітивній. Системно викладено аспекти вивчення синтаксичних одиниць, насамперед речення. Систему членів речення (головних і другорядних) потлумачено з погляду формальних та семантичних ознак. Окрім того, висвітлено формально-синтаксичну, семантико-синтаксичну і комунікативну організацію речення, а також структурування його парадигм. Virізнення формально-синтаксичної та семантико-синтаксичної структур речення як окремих об'єктів вивчення зумовило розрізнення двох рядів членів речення: власне членів речення (формально-синтаксичних компонентів речення) які спрямовані у внутрішню структуру мови та визначаються на основі синтаксичних зв'язків, і синтаксем (семантико-синтаксичних компонентів речення), що мають зовнішнє спрямування, відображаючи предмети та явища позамовного світу, та визначаються на основі семантико-синтаксичних відношень. Наприклад, у простому реченні фундаментальними синтаксичними зв'язками, на основі яких virізнено функціональні типи членів речення, є предикативний і підрядний зв'язки, а типи синтаксем виділяються на основі двох різновидів семантико-синтаксичних відношень – субстанціальних і предикатних. Такий підхід до викладу матеріалу формує у студентів цілісну картину функціонування синтаксичного рівня мови, усвідомлення особливостей синтаксем як мінімальних синтаксичних одиниць, функціонування словосполучень, різних підходів до класифікації синтаксичних одиниць. До

кожного з розділів підручника подано перелік рекомендованої літератури, яка здебільшого охоплює найважливіші монографічні праці з теорії синтаксису української мови, а також концептуальні студії зарубіжних учених, що спрямовує подальшу самостійну роботу студентів на глибше дослідження питань граматики.

Для ґрунтовного засвоєння мовознавчих курсів у вищому закладі освіти дидактично доцільним є підручник «Грамматика української мови. Морфологія» (О. Безпояско, К. Городенська, В. Русанівський, 1993 р.) [18], у якому проаналізовано теоретичні питання граматики з огляду на здобутки українського мовознавства та продуктивні мовознавчі ідеї кінця ХХ ст. Теоретичний курс став однією з перших успішних спроб створити підручник з морфології нового покоління для філологічних факультетів університетів. У підручнику проаналізовано теоретичні питання морфології з урахуванням здобутків української граматичної науки, творчою репрезентацією спірних питань, залученням нового ілюстративного матеріалу з художніх творів українських письменників, які раніше не цитувалися. Теоретичний матеріал з морфології української мови у підручнику викладено системно і структуровано, а також розглянуто всі основні явища іменної та дієслівної словозміни. Узагальнено висвітлено принципові теоретичні питання: функції основних граматичних категорій, розвиток граматичних значень певних класів слів тощо. Проте основну увагу у підручнику придлено питанням теорії частин мови. Автори обґрунтували переваги гетерогенної класифікації частин мови, за набором семантичних, морфологічних та синтаксичних ознак виділили чотири частини мови: іменник, прикметник, дієслово, числівник і прислівник. На противагу традиційній граматиці займеннику не надано статусу повнозначної частини мови, оскільки не виражає власного лексичного значення, натомість виділено займенникові іменники у складі іменника, займенникові прикметники у складі прикметника, займенникові прислівники у складі прислівника. Також обґрунтовано нечастиномовний статус службових слів і вигука. До кожної частини мови та всіх типів аналітичних синтаксичних морфем подано список

наукової літератури. Хоча теоретичний курс граматики української мови містить інформацію, що відрізняється від загальноприйнятого традиційного погляду на граматичну систему української мови, проте підручник має цінність саме як джерело для формування лінгвістичної обізнаності студентів та предметної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Вагомим складником навчально-методичного супроводу граматики для студентів-філологів є навчальний посібник «Синтаксис сучасної української мови. Проблемні питання» (автори І. Слинко, Н. Гуйванюк, М. Кобилянська) [259], в якому подано синхронічний опис синтаксису сучасної української літературної мови, а також критичний огляд літератури з дискусійних питань. Особливу увагу приділено визначенню основних синтаксичних одиниць. Синтаксичні поняття у праці подано не тільки з формально-граматичного погляду, а й з семантичного і комунікативного. Репрезентовано розвиток учення про моделі та структурні схеми словосполучень, простих і складних речень різних типів. Особливу увагу приділено міжрівневим дериваційним відношенням, зв'язкам простих і складних речень з текстом, а також визначенню основних понять – синтаксичних одиниць – словосполучення, простого, складного, складнопідрядного, складносурядного речень тощо. Докладно аргументовано їх класифікацію. Деякі термінологічні назви у посібнику використано вперше, наприклад, партиципні речення, квантитативно-генітивні модифікації речень, кличні комунікати, складні безсполучникові комунікати тощо. Варто зауважити, що нова наукова термінологія у змісті підручника часто зіставляється з традиційною, що полегшує сприймання матеріалу та урізноманітнює термінологічний лексикон студентів. Підручник є важливим засобом формування наукового світогляду та професійної компетентності майбутніх вчителів української мови і літератури, оскільки спрямований на критичне висвітлення й аналіз проблемних питань синтаксису на ґрунтовному академічному рівні.

Зауважимо, що у значній кількості посібників 60-80 років ХХ століття ґрунтовно висвітлено теоретичні питання морфології і синтаксису української мови, проте практичний аспект формування граматичних умінь та навичок реалізовано недостатньо. З-поміж назв навчально-методичного забезпечення навчання граматики вирізняється збірник вправ «Сучасна українська літературна мова», що вийшов друком 1995 року (автори М. Плющ, О. Леута, Н. Гальона) [229], оскільки це був чи не єдиний посібник за попередні роки, в якому репрезентовано практичний складник формування граматичної компетентності. Збірник входить до єдиного комплексу теоретичного і методичного забезпечення навчання студентів педагогічних навчальних закладів та містить велику кількість вправ з різних розділів мовознавчої науки, зокрема з граматики. У вивченні морфології переважають тренувальні, трансформаційні та аналітичні вправи, зокрема із формулюванням завдань: вставити пропущені літери; визначити частиномовну належність слів; згрупувати слова за лексико-граматичними розрядами, типами відмінювання тощо; трансформувати слова у відповідну граматичну форму (поставити іменники у певний відмінок, утворити форми ступенів порівняння прикметників тощо); зробити морфологічний аналіз слів, заповнивши таблицю; зробити переклад речень українською мовою; виписати мовні одиниці з тексту та інші. У розділі «Синтаксис» представлено вправи трансформаційного, аналітичного, продуктивного, репродуктивного типів: поділити речення на словосполучення; визначити в тексті різні за будовою чи типом зв'язку синтаксичні одиниці (наприклад, атрибутивні, об'єктні, просторові, часові та інші зв'язки у словосполученні чи різні за будовою речення); класифікувати словосполучення чи речення за відповідним критерієм та ін. Нам імponує те, що у збірнику поряд із лексикоцентричними завданнями є вправи на текстовій основі, що дають змогу цілісно сприйняти особливості функціонування граматичних одиниць у мовленнєвому витворі, а також після окремих розділів подано тексти для підсумкових диктантів. Попри велику кількість вправ різних типів, наявність творчо-конструктивних та проблемних завдань, простежується

відсутність творчих, комунікативних вправ та дослідницько-пошукових завдань, що сприяють формуванню граматичної компетентності. Однак висловлене не знижує загального значення аналізованого посібника у навчальному забезпеченні процесу навчання граматики як джерела формування конструктивних умінь і навичок.

Самобутнім складником навчально-методичного забезпечення освітнього процесу майбутніх учителів української мови і літератури є підручник «Сучасна українська літературна мова» [272; 269] за редакцією М. Плющ, у якому викладено основні теоретичні питання курсу: походження і розвиток української мови, фонетична і фонологічна системи, лексичний склад, граматична будова, словотвір, а також питання графіки, орфографії та пунктуації. Розділ «ГраMATика» містить найнеобхідніші для цілісного усвідомлення мовної системи відомості з морфології та синтаксису. Представлена класифікація частин мови, яка нині вважається загальноприйнятною, узагальнена інформація щодо класифікаційних ознак, граматичних категорій, лексико-семантичних груп та морфологічного складу всіх частин мови. Висвітлено аспекти морфологічного словотворення – афіксація і основоскладання – у зв'язку з ученням про частини мови. У розділі, присвяченому синтаксису української мови, вміщено відомості про різні за будовою синтаксичні одиниці й конструкції. Окремими параграфами представлено синтаксичне й актуальне членування речення, неповні та еліптичні речення, нечленовані конструкції, конструкції з чужим мовленням, складне синтаксичне ціле тощо. Доступність викладу навчальної інформації з урахуванням неоднозначності у тлумаченні мовних явищ мовознавцями, велика кількість прикладів із художньої літератури, чітка структура підручника сприяють ефективному усвідомленню української мови як системи різнорівневих і взаємопов'язаних систем, а також допомагають студентам опанувати норми, зокрема граматичні, сучасної української літературної мови.



Виданий авторським колективом (О. Пономарів, Л. Шевченко, В. Різун та інші) підручник із сучасної української мови [273] для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів висвітлює основні поняття про українську мову як систему елементів різних мовних рівнів, а також описує найпоширеніші граматичні явища й одиниці. Підручник укладено за розділами, що відтворюють традиційні рівні аналізу мовної системи – графічний, орфографічний, фонетичний, орфоепічний, морфологічний, лексичний, фразеологічний, морфемний, словотвірний та синтаксичний, що уможливорює використання його як альтернативного довідкового джерела. Розділи «Морфологія» і «Синтаксис» репрезентовано логічно і структуровано, потлумачено граматичні форми, значення й категорії, а також семантичні значення й розряди усіх частин мови, подано види, підходи до класифікацій синтаксичних одиниць, а також лексико-семантичні та формально-граматичні відношення між ними. Доступний виклад теоретичного матеріалу, наявність прикладів, загальноприйняті підходи до класифікації та тлумачення граматичних одиниць дають змогу студентам опрацювати та узагальнити основний теоретичний матеріал.

У підручнику *«Сучасна українська літературна мова»* за редакцією А. Грищенка [270] викладено основні закономірності функціонування фонологічної і фонетичної систем української мови, проаналізовано відповідно до сучасних наукових принципів питання лексикології, фразеології та лексикографії, описано словотвірну та морфологічну системи української мови. Аспекти морфології висвітлено ґрунтовно, на високому науково-теоретичному рівні, детально проаналізовано лексико-граматичні, семантичні значення, розглянуто особливості визначення, творення та вживання граматичних категорій та форм, а також визначено підходи до класифікації частин мови, їх структурних і функціональних різновидів, значеннєвих розрядів тощо. Щоправда, морфологічні явища подано незалежно від синтаксичної теорії, що не представлена у змісті підручника, фрагментарно висвітлено синтаксичні особливості кожної частини мови. Крім того, у

підручнику не передбачено запитань та завдань для контролю, самоперевірки, закріплення засвоєного матеріалу та вироблення практичних вмінь та навичок відтворювати, аналізувати, визначати та вживати в мовленні граматичні одиниці, що зумовлює необхідність використання додаткового навчального забезпечення практичного спрямування.

Підручник «Українська мова» І. Ющука (2004 р.) [303] містить відомості про походження, розвиток і структуру сучасної української мови як цілісної функціональної системи. Розглянуто її усну і писемну форми і створений для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Відомості з морфології подано у зв'язку із словотвором й орфографією, а саме в розділі «Морфологія і правопис» розглядаються загальні відомості про частини мови, їх граматичні категорії й семантичні розряди у поєднанні зі способами словотвору різних частин мови та узагальненими правилами їх написання. Синтаксичну систему мови висвітлено в органічній єдності з правилами пунктуації, пояснено особливості вживання розділових знаків залежно від типу синтаксичних конструкцій. Після кожного параграфа автор подає рубрику «Поміркуйте», що сприяє узагальненню і систематизації знань студентів, формує критичне мислення. Також посібник має значну кількість прикладів до кожного правила, що сприяє підвищенню мовної культури загалом. Посібник відповідає таким критеріям, як науковість, доступність, актуальність, емоційність, чіткість та послідовність. Практичні завдання, особливо пошуково-дослідницького та творчого характеру, спонукають до самостійного здобуття знань з граматики і підвищення рівня правописної і граматичної компетенцій.

У теоретичному курсі «Теоретична морфологія української мови» І. Вихованця [43] описано морфологічну систему і структуру сучасної української літературної мови. Вузлові питання морфології розглянуто з позиції функціонально-категорійної граматики: морфологічні одиниці й типи морфологічних категорій; функції морфологічних одиниць і категорій; взаємозв'язки морфології, синтаксису і словотвору. У праці апробовано

теоретичні засади нової академічної граматики української мови, зокрема подано з погляду функціонально-категорійної теорії нову інтерпретацію частин мови, морфологічних категорій і багатьох інших граматичних явищ сучасної української літературної мови.

У процесі вивчення морфології у вищій школі послуговуються підручником «Морфологія української мови» В. Горпинича [74], у якому висвітлено основні закономірності морфологічної системи української мови, на рівні сучасних наукових досягнень проаналізовано категоріальне значення, морфологічні категорії, синтаксичні властивості і словотвірні афікси частин мови. Окрім того, у підручнику вміщено відомості з історії формування частин мови та з історії лінгвістичного вчення. Після кожної теми окремим блоком подано запитання та завдання для самостійного виконання, а наприкінці підручника подано список рекомендованої літератури та короткий термінологічний словник, що допомагає студентам краще орієнтуватися у мовознавчій термінології.

Як альтернативне джерело вивчення синтаксису використовується в освітньому процесі вищої школи підручник К. Шульжука «Синтаксис української мови» [299], в якому з належною повнотою розкрито сутність, предмет, категорії українського синтаксису, його зв'язок з морфологією. З урахуванням сучасного стану мовознавчої науки системно проаналізовано усі типи синтаксичних одиниць, а також висвітлено основи української пунктуації. Окрім того, у підручнику подано запитання і завдання, які сприятимуть осмисленню багатьох аспектів курсу, а також короткий словник лінгвістичних термінів.

У навчальному посібнику для студентів-філологів «Грамматика української мови» (автор М. Плющ) [227] глибоко описано нормативну граматику з урахуванням формального (від форми до змісту) і функціонально-семантичного (від значення до форми) підходів. Здебільшого виклад теоретичного матеріалу ґрунтується на традиційних підходах до системного вивчення морфеміки, словотвору і морфології, але певною мірою також

враховано нові підходи, пов'язані з осмисленням граматичних одиниць на засадах категорійної граматики. Особливо виразно простежується зв'язок категорійного змісту морфології з синтаксисом, що зумовлює розгляд морфологічних форм слів різних частин мови як проєкцій синтаксичних конструкцій. Зокрема, з функціонально-синтаксичного погляду схарактеризовано іменникові категорії відмінка й числа, займенникову і дієслівну категорія особи, граматичні значення прийменника, часток тощо. Варто зауважити, що у змісті підручника є покликання на інші науково-методичні джерела, висвітлено погляди вчених щодо виокремлення граматичних одиниць, що формує критичне мислення студентів та професійну мовну компетентність. А поданий після кожного розділу список рекомендованої літератури спрямовує студентів на самостійне опрацювання теоретичного матеріалу.

У посібнику «Грамматика української мови» (автори Б. Олійник, В. Шинкарук, Г. Гребницький) для студентів вищих навчальних закладів [203] систематизовано репрезентовано основні питання морфології та синтаксису. Виклад кожної теми починається зі списку літератури для опрацювання студентами, що спрямовує студентів на глибше самостійне вивчення навчальної інформації. Окремими блоками вміщено вправи різних типів (репродуктивні, творчого характеру, пошукові, диктанти з граматичним завданням, тестові завдання тощо) та контрольні запитання і завдання. Примітною є рубрика «Цікаво знати», що ознайомлює студентів з маловідомими фактами з історії розвитку граматики української мови та мов світу. Хоча посібник містить основну навчальну інформацію, проте не охоплює всієї теорії, необхідної для вивчення граматики студентами-філологами у повному обсязі, а також не містить практичних завдань проблемного характеру, це свідчить про те, що навчальний посібник використовується лише як додаткове дидактичне джерело.

До комплексу навчально-методичного забезпечення для студентів закладів вищої освіти входить збірник вправ з морфології Н. Мединської

«Сучасна українська літературна мова» [180]. Подана у посібнику система вправ ґрунтується на принципі розгляду мови як цілісної структури, всі знакові одиниці якої перебувають у складних системних зв'язках і відношеннях. Завдання спрямовані на закріплення теоретичного матеріалу з морфології, вироблення практичних умінь і навичок усного і писемного літературного мовлення студентів. Представлені завдання аналітичного характеру, частина з яких спрямовано на формування в студентів умінь узагальнювати матеріал про ту чи ту частину мови за контрольними питаннями чи виконувати морфологічний розбір за схемою, подано перелік контрольних питань, рекомендована література, тексти для пояснювальних диктантів. У посібнику частково реалізовано текстоцентричний підхід до навчання граматики, подано тексти художнього стилю із граматичними завданнями до них (виписати певні частини мови, класифікувати їх за групами, розрядами тощо, пояснити їх синтаксичну роль, визначити певні граматичні явища та інші). Проте для формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури недостатньо представлено тексти фахового спрямування, зокрема лінгвістичні, значна частина завдань має репродуктивний, аналітичний, частково пошуковий характер, тоді як конструктивна й творча складові не знайшли достатнього висвітлення. Тому вважаємо доцільно використовувати збірник вправ з морфології на початкових етапах формування граматичної компетентності, доповнюючи роботу з ним теоретичними працями з лінгвістики й лінгводидактики та іншими навчальними посібниками.

Створений авторським колективом (С. Караман, О. Караман, Н. Дика) практичний посібник для студентів «Сучасна українська літературна мова» [121] входить до єдиного комплексу теоретичного і методичного забезпечення із курсу сучасної української літературної мови. Композиційно посібник складається з чотирьох частин: 1) «Синтаксис словосполучення. Синтаксис простого речення», де з'ясовано явища і тенденції і теорії синтаксису словосполучень і простих речень; 2) лабораторні заняття, що містять вправи

для засвоєння закономірностей граматичної будови української мови – синтаксису словосполучень і простих речень; 3) «Синтаксис складного речення», в якому особливу увагу приділено засобам поєднання частин складного речення, основним типам складного речення, будові, синтаксичним відношенням між чого частинами, правилам вживання розділових знаків у складному реченні, функціонуванню складних синтаксичних конструкцій у різних стилях мови; 4) завдання для лабораторних занять, що спрямовані на закріплення матеріалу про синтаксис складного речення.

Основну увагу у посібнику спрямовано на практичний аспект вивчення синтаксису. Теоретичні відомості подаються до кожного практичного блоку у вигляді довідки, окремих текстів із завданнями до них, або ж схематично. Система вправ ґрунтується на принципі розгляду мови як цілісної структури, всі знакові одиниці якої перебувають у складних системних зв'язках і відношеннях. Вправи містять завдання для глибокого осмислення та засвоєння синтаксичної системи української мови, які передбачають аналіз, порівняння, експериментування, узагальнення вивченого й формулювання висновків, висловлення власних аргументів у процесі аналізу мовного матеріалу, творчу роботу, «мозковий штурм», аналіз проблемних ситуацій тощо.

Привертає увагу в змісті підручника реалізація текстоцентричного принципу до навчання мови шляхом за діяння корпусу навчальних текстів художньої літератури чи публіцистики, попереднє читання та аналіз яких спрямовані на глибоке опанування усного літературного мовлення, сприятиме усвідомленню природи синтаксичних одиниць, структури речення, проникнення у сутність змісту і особливостей функціонування словосполучення і речення в різних стилях мови. А засвоєння мелодики мови, етичних та естетичних особливостей, проникнення в сутність змісту і можливостей слова-образу через тексти має виховне значення у підготовці вчителя-словесника. Крім того, тексти відомих діячів української культури, що вирізняються глибиною, змістовністю та емоційною насиченістю, вміщено у додатках для опрацювання важливих тем курсу. Аналізований посібник

може слугувати основним орієнтиром у формуванні синтаксичних умінь і навичок студентів на завершальному етапі вивчення курсу сучасної української літературної мови.

Посібник із сучасної української мови «Практикум з української мови: Модульний курс» (С. Шевчук, Т. Лобода) [293] висвітлює програмовий матеріал за окремими блоками: теоретичним, практичним, блоком індивідуальних завдань, запитань для самоконтролю, що відповідає вимогам кредитно-модульної системи навчання у виші. Також виокремлено навчальний матеріал (теоретичний, контрольний) для самостійного опрацювання. Вміщено дидактичний матеріал для організації та здійснення різних видів і форм контролю знань студентів за кредитно-модульною системою вивчення навчального курсу, а саме: поточного, модульного та підсумкового (тести та контрольні диктанти). Відомості з граматики подаються блоками у тісному зв'язку з орфографією та пунктуацією. Теоретичний матеріал до кожного заняття подано у вигляді схем, узагальнювальних таблиць, зорієнтовує студентів на опрацювання складних випадків правопису, основних правил української пунктуації, порушень у вживанні граматичних форм. Хоча посібник здебільшого спрямований на формування правописної компетентності, варіативність та багатоаспектність практичних завдань, з-поміж яких і завдання на текстовій основі, уможливають використання його як допоміжного джерела у процесі вивчення граматики української мови.

Зміст посібника «Сучасна українська літературна мова» для студентів вищих навчальних закладів, учнів гімназій і ліцеїв з поглибленим вивченням української мови (автори С. Шевчук, О. Кабиш, І. Клименко) [292] систематизовано й логічно вмотивовано відповідно до типової програми курсу, де морфологія та синтаксис подаються окремими розділами. Теоретичний матеріал висвітлено з урахуванням загальнодидактичних принципів навчання, зокрема, науковості, доступності, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, наочності та ін., що створює

умови для успішного засвоєння студентами навчальної інформації. Окремими блоками подано тестові завдання для контролю різних типів (на встановлення відповідностей, з вибором однієї правильної відповіді, відкриті завдання з короткою відповіддю), а також мінітексти із завданнями до них, що охоплюють увесь курс сучасної української літературної мови й спрямовані на узагальнення, систематизацію й закріплення вивченого матеріалу, формують уміння диференціювати й класифікувати мовні одиниці, застосовувати загальні положення лінгвістичної теорії під час пояснення конкретних мовних явищ. Щоправда, посібник не містить творчих чи дослідницьких завдань, що зумовлює необхідність використання інших дидактичних джерел, які репрезентують правила української граматики у повному обсязі, на академічному рівні.

З-поміж актуальних навчально-методичних джерел для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів варто виокремити навчальний посібник «Сучасна українська літературна мова» (2011 р.) за редакцією С. Карамана [268]. Авторським колективом (С. Караман, О. Караман, М. Плющ, М. Степаненко, О. Горошкіна, З. Бакум, О. Копусь, В. Тихоша, Л. Попова, О. Решетілова, Н. Прохоренко, А. Кочеткова) представлено основні розділи мовознавства, зокрема «Фонетика і фонологія»; «Орфоепія»; «Графіка й орфографія»; «Лексикологія і фразеологія»; «Лексикографія»; «Морфеміка»; «Словотвір»; «Морфологія»; «Синтаксис й пунктуація».

Граматику української мови подано у підручнику в двох окремих розділах. У розділі «Морфологія як розділ граматики» висвітлюються теоретичні аспекти вчення про будову та розряди слів, граматичні категорії, систему їх словозміни, які викладено описово й у вигляді узагальнювальних таблиць і схем. Варто звернути увагу й на інтеграцію міжрівневих зв'язків при висвітленні відомостей з морфології, зокрема зв'язок морфології із словотвором та орфографією. Окремими блоками при розгляді повнозначних частин мови подано інформацію про способи творення іменників,



прикметників, числівників, займенників, дієслів та прислівників, а також виділено основні правописні норми різних частин мови.

У розділі «Синтаксис як розділ граматики» вміщено інформацію про структуру, семантику і функції синтаксичних одиниць (членів речення, словосполучень, речень) у поєднанні із основними правилами української пунктуації. Окремими блоками до кожної теми розділу подано схеми синтаксичного розбору речень різних типів. Дидактично доцільним у контексті формування граматичної компетентності є параграфи, що розкривають погляди мовознавців на різні типи синтаксичних одиниць та конструкцій, зокрема на неповні речення, слова-речення, звертання, речення з відокремленими другорядними членами, природу ускладнених речень, синтаксичну модель членів речення, а також такі проблемні питання синтаксису, як синкретизм у системі членів речення, поняття періоду тощо. Аналіз та узагальнення різних поглядів мовознавців, концепцій та підходів до класифікації граматичних одиниць формує у майбутніх вчителів української мови і літератури цілісне уявлення та ґрунтовні знання граматичної системи української мови. Окрім того, наприкінці кожної теми та розділу є блок запитань та завдань для самоконтролю. Завершують посібник тестові завдання для тематичного контролю, що охоплюють основні питання лінгвістичної теорії.

Оскільки у посібнику систематизовано й узагальнено необхідні відомості з курсу сучасної української літературної мови, що ґрунтуються на поглядах різних мовознавців, відображають сучасний етап розвитку мовознавчої науки, а також проілюстровані численними прикладами, посібник може слугувати як альтернативне джерело для аудиторної і самостійної роботи студентів.

Використовується у процесі навчання граматики у вищій монографічна праця А. Загнітка «Теоретична граматики» [100; 101; 102]), в якій вичерпно розглянуто особливості граматичного ладу української мови, з'ясовано систему і структуру морфологічних та синтаксичних категорій,

проаналізовано їх внутрішньореченнєву завантаженість, ієрархію та основні чинники взаємодії. Розглянуто типологію синтаксичних зв'язків, визначено закономірності вияву семантико-синтаксичних відношень, з'ясовано напрями взаємодії між основними синтаксичними і морфологічними одиницями і класами слів. Окреслено чинники кваліфікації синтаксичних одиниць, запропоновано вичерпний аналіз словосполучення, простого і складного речення. У праці висвітлено авторський підхід до тлумачення мовних явищ, поєднання функціонально-комунікативних, функціонально-когнітивних, функціонально-семантичних параметрів із традиційними методиками аналізу. У контексті формування граматичної компетентності праця є цінною не лише як джерело науково-теоретичних знань, а і як ресурс для добору текстового матеріалу з фаху для подальшого опрацювання.

Виданий 2015 року навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей «Системна організація граматичної будови української мови. Таблиці. Схеми» (автори М. Плющ, О. Грипас) [228] репрезентує таблиці, в яких систематизовано теоретичні відомості з граматики української мови, визначено основні поняття, особливості лексико-граматичних класів слів і синтаксичних конструкцій у їхньому взаємозв'язку і взаємодії. Основну увагу у посібнику приділено характеристиці граматичної семантики, змісту і функцій морфем, словотворчих засобів, основних і вторинних функцій словоформ самостійних частин мови, граматичних категорій у парадигматичному та синтагматичному аспектах та з'ясуванню їхніх зв'язків і семантико-синтаксичних відношень у простому, складному, ускладненому реченні та в тексті. Охарактеризовано граматичні категорій усіх самостійних частин мови, систему морфологічних форм та їхнє призначення – основні і вторинні синтаксичні функції, а також граматичну семантику і функціонування неповнозначних частин мови і вигуків. Синтаксичну систему представлено на основі з'ясування формально-синтаксичної і семантико-синтаксичної реалізації мовних одиниць усіх рівнів, зокрема словоформ у позиції обов'язкових синтаксем та інших компонентів простого речення,

характеристики різних типів словосполучень, типів речень, фрагментів тексту. Розроблені таблиці та схеми дидактично доцільні в організації текстотворчої діяльності студентів – написання цілісного лінгвістичного тексту на основі поданої схеми.

Отже, процес опрацювання й аналізу змісту наявного навчально-методичного забезпечення для студентів філологічних спеціальностей показав, що в умовах автономізації сучасних вишів, спрямованих на підвищення якості мовної освіти, функціонує значна кількість рекомендованих галузевим міністерством до використання в освітньому процесі, альтернативних підручників, посібників, автори яких прагнуть компенсувати недоліки у навчанні шкільного курсу граматики, зорієнтувати студентів на осмислення правил й особливостей граматичної будови української мови у зв'язку з іншими рівнями мовної системи. Проте опрацювання граматичного матеріалу на якісно новому рівні осмислення й узагальнення зумовлює потребу у розширенні діапазону самоосвітньої діяльності студентів на засадах текстоцентричного підходу в опрацюванні програмового матеріалу фахових курсів, задіянні дидактичного потенціалу вправ і завдань проблемно-пошукового та дослідницького характеру у поєднанні з розвитком усного і писемного мовлення студентів, а також використання потужного дидактичного ресурсу електронних засобів навчання.

## **2. 2. Система вправ і завдань із формування граматичної компетентності на засадах текстоцентричного підходу**

У контексті реформування сучасної системи шкільної освіти актуальності набуває підготовка вчителя як творчої, ініціативної, відповідальної особистості, що має розвинене критичне мислення і здатна до саморозвитку. Відповідно, переосмислення потребує система формування граматичної компетентності майбутніх учителів як динамічної комбінації знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та подальшу навчальну діяльність [193].

Компетентнісна парадигма вищої освіти зорієнтовує на посилення практичної складової у навчанні граматики, а тому важливим є вибір способів діяльності викладача й студентів, формування системи вправ і завдань на засадах текстоцентричного підходу. Систему вправ і завдань із вивчення граматики української мови обґрунтовано у наукових і методичних працях О. Божко, Т. Гнаткович, Т. Грубої, Н. Голуб, О. Горошкіної, Н. Дикої, С. Карамана, О. Караман, О. Копусь, О. Кулик, О. Кучерук, Т. Ладиженської, Г. Михайловської, С. Омельчука, М. Пентилюк, В. Статівки, І. Хом'яка та інших.

У науковій літературі поняття «вправа» тлумачиться по-різному:

- повторюване виконання дій задля засвоєння знань і вироблення мовних та мовленнєвих умінь і навичок [260, с. 55];
- виконання студентами навчальних завдань з метою закріплення теоретичних відомостей та оволодіння практичними вміннями і навичками [22, с. 2-5];
- практичний спосіб навчання, що являє собою спеціальне завдання для багаторазового використання (повторення) студентами певних операційних дій з метою їх засвоєння, формування вмінь і навичок, закріплення знань [146, с. 31].

Спираючись на подані визначення, ми тлумачимо метод вправ як практичний спосіб навчання граматики, що передбачає повторюване виконання дій для закріплення теоретичних знань та формування мовних (граматичних) та мовленнєвих умінь і навичок.

Навчальним завданням услід за С. Омельчуком називаємо спеціально створену навчальну ситуацію, яка містить певну інформацію і приховане (невиражене) запитання, що потребує відповіді [205, с. 250]. Традиційно в лінгводидактиці виділяють такі структурні складники навчальних завдань: припис здійснити певну дію; вказівка на об'єкт дії, яку потрібно здійснити; зв'язок між приписом здійснити певну дію і зазначеним об'єктом дії, який потенційно містить у собі спосіб знаходження шуканого [258, с. 11].

У сучасній лінгводидактиці існують різні підходи до класифікації навчальних вправ. У словнику-довіднику з української лінгводидактики подано класифікацію навчальних вправ за такими критеріями:

- за рівнем засвоєння знань – репродуктивні, конструктивні, аналітичні, творчі;
- за дидактичною метою, ступенем самостійності і творчості – підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні, за зразком, конструктивні, творчі;
- за характером мовленнєвих операцій – членування мовленнєвого потоку на структурні компоненти, завершення побудови мовних одиниць, розширення і згортання висловлювань, заміна окремих елементів, перебудова і побудова мовних одиниць усіх рівнів, редагування, переклад;
- за характером розумових дій – аналітичні, синтетичні, на порівняння, доведення;
- за видом навчальної роботи – підготовчі та комунікативні;
- за етапом становлення мовленнєвих навичок – мовно-аналітичні, конструктивно-мовленнєві, комунікативні, підготовчі до мовлення, власне мовленнєві;
- за способом формування вмінь і навичок – імітаційні, репродуктивні, оперативні, продуктивні, творчі;
- за формою проведення – усні і письмові;
- за характером змісту програмового матеріалу – мовні, мовленнєві і комунікативні;
- за змістом – фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні;
- за місцем виконання – для аудиторної і самостійної роботи [260].

З-поміж класифікацій вправ доцільно у контексті нашого дослідження виокремити ті, які дають змогу реалізувати текстоцентричний підхід до навчання граматики української мови. З урахуванням різних критеріїв дослідники виділяють такі види вправ:

- відповідно до операцій, які забезпечують текстотворення – лексико-семантичні, логіко-структурні, аналітичні, продуктивні (Н. Голуб);
- за критеріями когнітивності і креативності – аналітичні, асоціативні, когнітивно-розвивальні, креативно-дослідницькі (О. Горошкіна); когнітивно-репродуктивні, когнітивно-діяльнісні, аналітичні, творчі, комунікативні (Н. Дика);
- за ступенем продуктивності й самостійності мовленнєвої діяльності – аналітичні, репродуктивні, конструктивні, продуктивно-творчі (О. Кулик);
- за співвіднесеністю дій за готовим і створюваним текстом – аналітичні на основі готового тексту, аналітико-мовленнєві на перетворення мовного матеріалу, на створення власного тексту (Т. Ладиженська);
- за фазами породження мовлення – докомунікативні, комунікативні, посткомунікативні (Т. Симоненко).

Варто виокремити класифікацію, розроблену О. Божко [26], яка пропонує трикомпонентну компетентнісно орієнтовану систему вправ на текстовій основі:

1. *Аналітично-кваліфікувальні вправи* на основі готового тексту, які спрямовані на актуалізування здобутих знань, засвоєння нових відомостей про текст; виявлення, кваліфікування, розрізнення, аналіз, спостереження за мовними й мовленнєвими об'єктами.

2. *Репродуктивно-конструктивні вправи*, які передбачають відтворення, перетворення мовного й мовленнєвого матеріалу, ґрунтуються на побудові (за зразком, схемою, алгоритмом, планом), доповненні, поширенні, відновленні, перебудові, редагуванні текстів.

3. *Творчі вправи*, що передбачають створення первинних текстів із підвищеним ступенем самостійності текстотвірної діяльності [26, с. 105].

У контексті нашого дослідження актуальною вважаємо систему вправ із вивчення граматики студентами-філологами, розроблену О. Поповою [236]. Дослідниця виділяє:

- *вправи на текстовій основі* (дотекстові, текстові, післятекстові), які сприяють розвитку практичних навичок дотримання граматичних норм;
- *когнітивні вправи* (на зіставлення й порівняння, абстрагування, класифікацію, аналіз тощо), що стимулюють активну мисленнєву роботу студентів;
- *комунікативні вправи* (репродуктивні, респонсивні, описові, композиційні, ініціативні, дискусивні, ситуативні), які забезпечують вивчення граматичних форм та синтаксичних конструкцій відповідно до потреб реальної комунікації;
- *професійно орієнтовані вправи та завдання*, створені на основі психолого-педагогічних, методичних, науково-навчальних текстів фахового спрямування, що передбачають імітацію мовленнєвих ситуацій, типових для професійного спілкування, та забезпечують розвиток навичок дотримання граматичних норм як складової професійно-мовленнєвої компетенції;
- *мнемонічні вправи*, які передбачають довільне та мимовільне запам'ятовування вживання граматичних форм, що часто порушуються, сприяють активізації засвоєних норм, подоланню граматичних анормативів у мовленні студентів [236].

Водночас, у процесі формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури вважаємо необхідним формулювати завдання компетентнісного спрямування, які відобразатимуть єдність знаннєвого (глибокі знання граматичного рівня мовної системи), діяльнісного (граматичні уміння і навички, навички використання граматичних знань у нестандартних ситуаціях) і особистісного (цінності, потреби, мотиви) компонентів.

Беручи за основу класифікації вправ, розроблені дослідниками, а також ураховуючи завдання компетентнісного навчання, вважаємо оптимальними такі види вправ у процесі формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу:

- когнітивні (перспективно-пізнавальні, аналітико-синтетичні, дослідницькі), що стимулюють активну мисленнєву роботу студентів, когнітивні дії та операції й сприяють інтелектуальному розвитку студентів у процесі засвоєння граматичних знань;
- конструктивні, які передбачають відтворення, перетворення мовного й мовленнєвого матеріалу, ґрунтуються на побудові (за зразком, схемою, алгоритмом, планом), доповненні, поширенні, відновленні, перебудові, редагуванні текстів.
- комунікативно-творчі (дискутивні, ситуативні, професійно зорієнтовані), які забезпечують вивчення граматичних форм відповідно до потреб реальної комунікації майбутніх учителів української мови і літератури, а також стимулюють до самостійності текстотвірної діяльності.

У формуванні знаннєвого компоненту граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури вважаємо оптимальним застосування **когнітивних вправ на текстовій основі**.

За рівнями когнітивної сфери С. Омельчук виділяє такі типи когнітивних завдань із відповідними дієсловами у формулюванні умови, що вказують на мету діяльності, результат мисленнєвої дії:

- завдання перспективно-пізнавального характеру для формування знання (визначити, запам'ятати, записати, назвати, пригадати, сформулювати) і розуміння (з'ясувати, пояснити, схарактеризувати);
- завдання аналітико-синтетичного характеру на застосування (вибрати, виписати, дібрати, знайти), аналіз (замінити, погрупувати, порівняти, проаналізувати, трансформувати), синтез (відновити, розподілити, скласти, утворити);
- завдання власне дослідницького спрямування на розвиток вмінь оцінювати інформацію (аргументувати, довести, дослідити, зробити висновок, обґрунтувати, поміркувати, узагальнити) [205, с. 255].

У формуванні граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури когнітивним вправам і завданням відведено важливе місце,



оскільки вони дають змогу розвивати пізнавальні навички, аналітичне мислення, стимулюють студентів до дослідницької діяльності. Виконання таких вправ сприяє систематизації граматичних знань, формуванню граматичних понять, глибокому усвідомленню особливостей функціонування мовної системи. Наведемо приклади когнітивних вправ.

*Завдання.* Зіставте два тексти – без прикметників і з прикметниками. Зробіть висновок: яку роль виконують прикметники?

*1. Надворі весна вповні... Сонце ще не встигло наложити слідів на землю: як на Великдень дівчина, красується воно в своїм убранні... Поле – що море – скільки зглянеш – розіслало килим, аж сміється в очах. Над ним шатром розіп'ялось небо – ні плямочки, ні хмариночки – погляд так і тане... З неба, як розтоплене золото, летіє на землю світ сонця; на ланах грає хвиля; під хвилею спіє доля...*

*2. Надворі весна вповні... Ясне сонце, тепле й приязне, ще не встигло наложити палючих слідів на землю: як на Великдень дівчина, красується воно в своїм розкішнім убранні... Поле – що безкрає море – скільки зглянеш – розіслало зелений килим, аж сміється в очах. Над ним синім шатром розіп'ялось небо – ні плямочки, ні хмариночки, чисте, прозоре – погляд так і тане... З неба, як розтоплене золото, летіє на землю блискучий світ сонця; на ланах грає сонячна хвиля; під хвилею спіє хліборобська доля... (За романом Панаса Мирного та І. Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»)*

*Завдання.* Випишіть з тексту прикметники, які утворились від географічних назв та назв народів. Поясніть особливості їх творення.

### **Історія**

*Десь за п'ять тисячоліть до Христа усі теперішні так звані індоєвропейські народи говорили ще більш-менш однією спільною мовою, яку ми умовно зовемо праіндоєвропейською. Мова ця скоро почала розпадатися на окремі говірки, які довгий час різнилися між собою дуже мало, а пізніше дали початок окремим індоєвропейським мовам, сьогодні існуючим головно в Європі й частині Азії... (За І. Огієнком).*

*Див. текст №19 в додатку Г.*

II. До кожного прикметника доберіть іменник на позначення географічних назв та назв народів (загальну і власну назву), від якого він був утворений.

III. Від усіх власних назв у тексті утворіть прикметники, поясніть особливості їх творення.

*Завдання.* I. Прочитайте текст. Визначте тему й основну думку. Чи погоджуєтесь з поглядами автора на інформаційну ситуацію в Україні?

II. Випишіть з тексту іменники, розподіливши за відмінами. Іменники III відміни запишіть у формі орудного відмінка, іменники II відміни – у формі родового. Визначте відмінкові закінчення.

III. Спишіть речення з однорідними членами, підкресліть їх відповідно до синтаксичної ролі. Прокоментуйте розділові знаки.

*Кажуть, що наше народження – то є стрибок в океан інформації. Сучасний світ дає можливість чи не кожному робити подорожі в інтернет. А батьки, школа, друзі, зустрічі з людьми, книги, кінофільми, теле- й радіопередачі, газети – усі годують нас інформацією... (К. Ватаманюк)*

*Див. текст №18 в додатку Г.*

Важливого значення у процесі виконання когнітивних вправ на текстовій основі відведено навчальним текстам лінгвістичного спрямування, які дають змогу не лише опрацювати мовний матеріал, а й формувати знаннєвий компонент граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Наведемо приклади таких текстів та когнітивних вправ до них.

*Завдання.* Прочитайте текст. Згрупуйте усі слова тексту за частиномовною належністю.

*Кожна частина мови має властиві їй граматичні категорії, що дістає вияв у системі словозміни, в її парадигматиці.*

*Вираження граматичних категорій через відповідні граматичні значення в кожній повнозначній частині мови дістає своєрідне вираження за допомогою граматичних засобів – флексій, афіксів, морфологічних чергувань, що в основному закріплюється за моделями будови слів певної частини мови або мають місце лише в межах певного класу слів (чергування, наголос).*

*Див. текст №17 в додатку Г.*

II. Дайте відповіді на запитання:

1. Які частини мови належать до змінюваних?
2. Що вивчає морфологія?
3. Випишіть з різних наукових джерел тлумачення понять граматичне значення, граматична категорія.

Заповніть таблицю (поставте +/-) відповідно до наявності граматичних категорій кожної частини мови. Доповніть таблицю прикладами з тексту.

Граматичні категорії	Граматичні значення	Іменник	Прикметник	Числівник	Займенник	Дієслово	Особливі форми		Прислівник
							Дієприкметник	Дієприслівник	
Рід	Чоловічий Жіночий Середній								
Число	Однина Множина								
Відмінок	Називний Родовий Давальний Знахідний Орудний Місцевий Кличний								
Ступінь порівняння	Вищий Найвищий								
Вид	Доконаний Недоконаний								
Перехідність	Перехідне Неперехідне								
Час	Теперішній Минулий Майбутній								
Спосіб	Дійсний Умовний Наказовий								
Стан	Активний Пасивний								
Особа	Перша Друга Третя								

**Завдання.** Прочитайте текст, з'ясуйте поняття «лексичне значення», «граматичне значення». Випишіть прикметники, визначте їх граматичні форми і лексико-семантичні розряди.

### **Граматичні і лексичні значення**

*Лексичні значення цілком закономірно можна вважати позамовними, оскільки вони співвідносять ті чи інші звукові комплекси з предметами і явищами позамовної дійсності. Граматичні значення становлять внутрішньомовний вимір. Такий статус мотивується тим, що вони пов'язані перш за все з парадигматичними і синтагматичними відношеннями між одиницями, що є основними з-поміж усього загалу внутрішньомовних відношень... (За А. Загнітком).*

*Див. текст №16 в додатку Г.*

II. Знайдіть і запишіть тлумачення понять «лексичне значення», «граматичне значення» різними науковцями.

III. З'ясуйте поняття «еквіполентні опозиції», «привативні опозиції» в семантико-парадигматичних відношеннях.

IV. Чи можливо підкреслені словосполучення замінити іншими, більш доречними?

Після виконання когнітивних вправ і завдань, усвідомлення студентами теоретичного матеріалу з граматики української мови, основних граматичних понять, доцільно пропонувати студентами **конструктивні вправи**, які сприяють формуванню діяльнісного складника граматичної компетентності – граматичних умінь і навичок.

Конструктивні вправи на текстовій основі зорієнтовують на перетворення мовного й мовленнєвого матеріалу, передбачають побудову текстів за зразком, схемою, алгоритмом, планом, доповнення, поширення, відновлення, перебудову, редагування. У формулюванні умов конструктивних завдань переважають такі дієслова: вставте, згрупуйте, об'єднайте, доповніть, перебудуйте, змініть розташування, перекладіть, відредагуйте, створіть (наприклад, інфографіку, схему, таблицю на основі тексту), замініть (наприклад, одні граматичні одиниці іншими). Основна функція конструктивних вправ – формування граматичних умінь з переходом їх у навички.

Наприклад, можна продовжити конструктивну роботу із поданим вище текстом, запропонувавши студентам такі завдання:

*Завдання.* Створіть інфографіку на основі поданого тексту про розмежування лексичного і граматичного значень.

*Завдання.* Перебудуйте текст так, щоб він сприймався учнями загальноосвітнього закладу. Порівняйте морфологічні та синтаксичні особливості в оригінальному та переробленому тексті.

Залежно від типу завдання конструктивну роботу доцільно організувати із різними текстами: лінгвістичними, психолого-педагогічними, дидактичними, етнопедагогічними, едукаційними. Приклади формулювання різних типів завдань відповідно до змістового компоненту текстів узагальнимо в таблиці (Табл. 2. 1).

Таблиця 2. 1.

**Типи конструктивних завдань для формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури**

Тип завдання	Види текстів (за змістовим критерієм)				
	Лінгвістичні	Психолого-педагогічні	Дидактичні	Етно-педагогічні	Едукаційні
<b>Перетворення</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>створіть інфографіку на основі тексту;</li> <li>адаптуйте текст для сприйняття учнями ЗНЗ;</li> <li>перепишіть текст, послуговуючись іншим стилем мовлення, добираючи відповідні граматичні засоби.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>перепишіть текст, послуговуючись іншим стилем мовлення, добираючи відповідні граматичні засоби.</li> </ul>			
<b>Переклад</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>перекладіть українською мовою, звертаючи увагу на правильне вживання граматичних конструкцій.</li> </ul>			
<b>Редагування</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>відредагуйте текст відповідно до граматичних норм сучасної української літературної мови.</li> </ul>			
<b>Заміна мовних одиниць</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>вставте пропущені літери;</li> <li>поставте виділені слова у правильну граматичну форму;</li> <li>доповніть текст граматичними одиницями (визначеними частинами мови, конструкціями тощо).</li> </ul>			

Наведемо окремі приклади конструктивних вправ на засадах текстоцентричного підходу.

*Завдання.* Прочитайте текст. Розкрийте дужки, обираючи правильну граматичну форму слів. Обґрунтуйте свій вибір, спираючись на відповідні параграфи «Українського правопису». Підкреслені речення відредагуйте.

***Чути себе: як боротись з професійним вигоранням у вчителів***

*Вигорання – це реакція людини на хронічну втому. Вона починає негативно ставитись до роботи та предмет(а/у) своєї професійної діяльності, у неї знижується самооцінка.*

*Це захис(т)ний механізм організм(а/у), який часто не усвідомлюється. Він виникає, коли у нас на роботі стреси, і ми не можемо з ними впоратись. Ми не відпочиваємо, накопичуємо негатив і щоб якось з ним впоратись, людина перестає відчувати... (З інтернетного джерела)*

*Див. текст № 15 в додатку Г.*

II. Сформулюйте стислі поради, як учителю побороти професійне вигорання, вживаючи дієслова наказового способу.

*Завдання.* Відредагуйте текст, застосовуючи автоматизовані інструменти контролю якості Onlinecorrector, LanguageTool або інші ([https://centrkum.blogspot.com/p/blog-page\\_11.html](https://centrkum.blogspot.com/p/blog-page_11.html)). Проаналізуйте, які типи помилок були автоматично виправлені, а які потребують додаткового редагування. До кожної пропущеної автоматичним редактором граматичної помилки підготуйте стислий коментар-пояснення.

***Як вчитися більш правильноше і запам'ятовувати більше***

*Більша частина студентів навчаються абсолютно неправильно. До такого висновка прийшли психологи Вашингтонського університета в Сент-Луїсі Генрі Редігер і Марк Макденіел, які на протязі сорока років вивчали методики навчання і пам'ять, а недавно виклали свої провідні висновки в книзі "Make It Stick: The Science of Successful Learning". Макденіел розповів мені п'ять головних порад для тих, хто вчиться, які впливають з його досліджень... (З електронного видання)*

*Див. текст № 14 в додатку Г.*

Виконавши завдання, студенти дійдуть висновку, що автоматичний редактор текстів знаходить поодинокі помилки в окремих мовних одиницях і пропонує варіанти виправлення, з-поміж яких потрібно обрати найбільш доцільний. Проте значна кількість помилок, особливо синтаксичних, залишаються поза увагою автоматизованих засобів і потребують додаткового редагування.

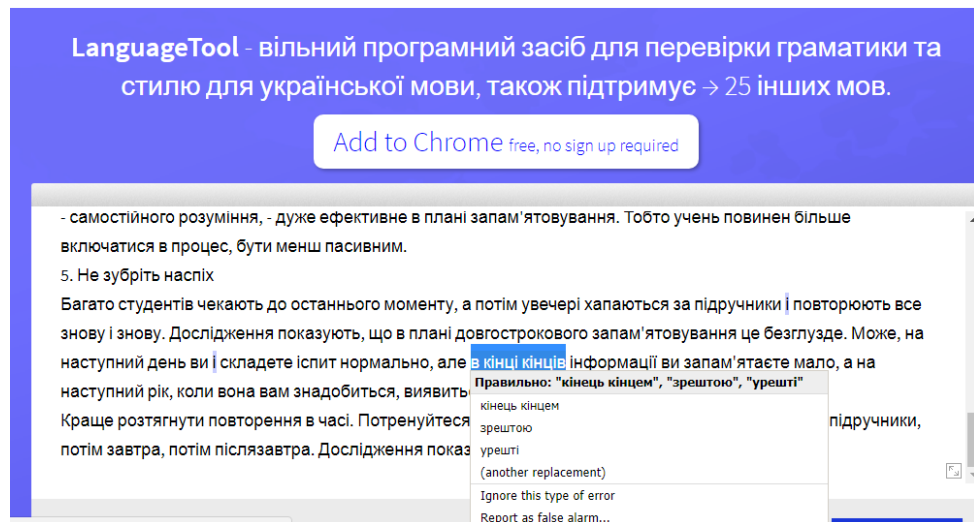


Рис. 2.1. Результати автоматичного редагування тексту

У процесі виконання таких вправ студенти вчаться працювати із сучасними онлайн-засобами контролю якості текстів, критично аналізувати результати автоматичного аналізу, створювати стислі коментарі-пояснення по проблемних питаннях уживання граматичних одиниць. Окрім того, завдання на редагування сприяють формуванню граматичної пильності, вміння знаходити аномалії у вживанні граматичних форм, редагувати їх відповідно до норм сучасної української літературної мови.

Емпіричним шляхом встановлено, що поєднати діяльнісний аспект (граматичні вміння і навички) із особистісним (цінності, потреби, мотиви) компонентом формування граматичної компетентності дають змогу **комунікативно-творчі вправи**.

Завдання цього рівня передбачають мовленнєву діяльність творчого характеру, виявляють вміння ефективно комбінувати знання, створювати нові словесні конструкції, спираючись при цьому на засвоєні граматичні правила.

У формулюванні комунікативно-творчих вправ і завдань переважають такі фрази: створіть свій варіант, поєднайте, сплануйте, узагальніть, створіть текст (за схемою, таблицею, інфографікою, відеоматеріалом), висловіть власну думку, створіть висловлення відповідного стилю, жанру, дайте рекомендації, наведіть аргументи, переконайте в необхідності, висловіть критичні зауваження, сформулюйте висновок тощо.

Основна функція комунікативно-творчих вправ – формування і закріплення загальномовленнєвих, граматичних умінь і за допомогою навичок правильного мовлення, створення комунікативних умов, наближених до професійної діяльності майбутнього вчителя української мови і літератури, формування умінь створювати зв'язні висловлення професійного спрямування з урахуванням норм сучасної української літературної мови.

Окрім того, комунікативно-творчі вправи з формування граматичної компетентності передбачають основні етапи становлення навичок мовлення: формування вмій будувати і вживати граматичні засоби в мовленні (усно і письмово); розвиток умінь добирати відповідний мовний матеріал, необхідний для вираження певного змісту висловлення; формування вмій самостійно продукувати окремі комунікативні одиниці відповідно до ситуації спілкування [148].

Зауважимо, що описані типи вправ доцільно поєднувати у процесі роботи з одним текстом, спрямовуючи дотекстові завдання переважно на когнітивну діяльність, а післятекстові – на конструктивну або комунікативно-творчу:

*Завдання.* I. Випишіть прикметники разом з іменниками, визначте їхні граматичні значення.

*Марія Омелянівна Ленерт облюбувала собі літературний псевдонім Марійки Підгірянки, з яким вона увійшла у велику літературу. Облюбувала не випадково, бо народилася на мальовничому Прикарпатті, у сім'ї лісника. Любов до рідної природи, чарівного краю, колискових пісень і материнської мови пронесла поетеса через усе своє життя... (За «Українським історичним календарем» 1996р. )*

*Див. текст № 13 у додатку Г.*

II. Долучіться до онлайн-дискусії з теми: «Чи потрібна вища освіта для досягнення успіху».

*Завдання.* Прочитайте текст, дайте йому заголовок. Випишіть з тексту займенники. Визначте розряд за значення, відмінок, число, рід (якщо має) кожного займенника та його синтаксичну роль. Поясніть правопис.

*«Що посієш – те й пожнеш», – говорить українське прислів'я. Саме тепер ти засіваєш своє поле, і його врожай залежатиме від того, наскільки старанно ти його оброблятимеш... (А. Єланська).*



*Див. текст № 12 у додатку Г.*

II. Укажіть займенники, які виконують роль сполучних слів у складних реченнях. Як відрізнити відносний займенник **що** від однозвучного сполучника? Створіть інфографіку з поясненням для учнів 9 класу.

III. Складіть есе «Чи справді знання – гарантія твого успіху в житті?» (сформулюйте тезу, доберіть аргументи та приклади, сформулюйте висновок). Підкресліть усі займенники в тексті відповідно до їхньої синтаксичної ролі. Поясніть виражальну роль займенників у тексті.

*Завдання.* Спишіть. Підкресліть додатки. Визначте, від перехідних чи неперехідних дієслів вони залежать, у яких відмінках ужиті. Розмежуйте прямі і непрямі додатки.

*Людина починається з добра,  
Із ласки і великої любові,  
Із батьківської хати і двора,  
З поваги, що звучить у кожному слові.  
Людина починається з добра,  
Уміння співчувати, захищати.  
Це зрозуміти всім давно пора,  
Бо ми прийшли у світ добро творити.  
Людина починається з добра,  
Із світла, що серця переповняє... (Л. Забашта)*

II. Спробуйте створити ще два поетичні рядки і продовжити вірш.

III. Виконайте морфологічний розбір прикметника **батьківської**.

IV. Складіть твір-мініатюру з теми: «У чому сенс людського життя», використавши якнайбільше дієслів у різних граматичних формах [46].

Отже, запропонована система вправ на засадах текстоцентричного підходу побудована з урахуванням складників граматичної компетентності: знаннєвий компонент формується у процесі виконання когнітивних вправ; діяльнісний – через конструктивні та комунікативно-творчі вправи; особистісний – через комунікативно-творчі вправи та змістовий аспект професійно зорієнтованих текстів. Зауважимо, що поділ вправ є дещо умовним, адже у формуванні граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

кожен вид вправ доповнює й посилює дидактичний потенціал інших методів навчання.

### **2.3. Критерії та показники рівнів сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури**

На сучасному етапі функціонування системи вищої освіти пріоритетним у підготовці майбутнього фахівця є компетентнісний підхід до навчання. З огляду на це, основна увага під час вивчення дисциплін мовного циклу має приділятися формуванню професійних компетентностей майбутнього вчителя української мови і літератури, що зумовлює розроблення і практичну апробацію методики поетапного формування граматичної компетентності.

Для розв'язання лінгводидактичних завдань, пов'язаних з організацією роботи для формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, є об'єктивна необхідність у з'ясуванні критеріїв (комплексу показників, які дають уявлення про норму, вищий рівень розвитку граматичної компетентності) та рівнів сформованості граматичних (морфологічних) умінь і навичок.

Конструктивними для нашого дослідження вважаємо такі вимоги до формування сукупності критеріїв (В. Безпалько, І. Маслікова, О. Меньяйленко та інші):

- критерії мають відображати основні закономірності функціонування і розвитку аналізованого явища;
- за допомогою критеріїв мають встановлюватися зв'язки між усіма складниками аналізованого явища;
- критерії мають розкриватися через низку показників, за якими можна визначити більшу чи меншу міру вираження цього критерію;
- критерії мають відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі;
- якісні показники мають виступати в єдності з кількісними та доповнювати один одного [19; 183].

Спираючись на дослідження, присвячені проблемі визначення критеріїв оцінювання ефективності навчання (В. Беспалько [20], В. Дороз [88], Н. Кузьміна [136], Н. Тализіна [274] та інші), ми розкриваємо критерії через систему показників, вимірювання яких дає змогу виявити результативність методики формування граматичної компетентності майбутніх вчителів української мови і літератури. Уважаємо, що рівні сформованості граматичної компетентності можна визначити за чотирма критеріями, які корелюються зі змістовими компонентами компетентності (знаннями, уміннями, навичками, практичним досвідом та ціннісними орієнтаціями), а саме: *мотиваційно-ціннісний, гностичний, діяльнісний, особистісно-професійний*.

Кожен із критеріїв схарактеризовано за допомогою комплексу показників, що репрезентують дані про стан та ступінь сформованості граматичної компетентності, у результаті чого надається оцінка якості процесу її формування.

Провідним системотвірним компонентом є мотиваційний, оскільки потреби, мотиви, цілі діяльності є тими психічними елементами, від яких залежить як ефективність процесу оволодіння знаннями, так і якісні характеристики результату. Мотиваційно-ціннісний критерій формування граматичної компетентності майбутнього вчителя-словесника знаходить відображення у таких показниках: сформованість стійкої мотивації до засвоєння граматичної системи української мови, прагнення до вдосконалення культури власного мовлення, потреба фахівця до саморозвитку та самовдосконалення. Окрім того, цей компонент включає готовність навчатися упродовж усього життя, орієнтацію на підвищення рівня обізнаності з граматичною структурою мови, роботу над практичною реалізацією теоретичних знань з морфології та синтаксису української мови, вміння подолати внутрішньомовну інтерференцію, що виникає у білінгвістичній свідомості студентів – аналогію в утворенні і вживанні граматичних форм.

Гностичний критерій виділяється на основі положення про вирішальну роль теоретичних знань у розвитку особистості (теорія розвивального

навчання В. Давидова [84]). Цей складник передбачає системне формування комплексу знань граматики української мови у взаємозв'язку з усіма розділами сучасної української літературної мови з опорою на знання шкільного курсу української мови та пропонованих тем мовознавчих курсів, зокрема теоретико-практичного курсу із сучасної української літературної мови. Гностичним критерієм передбачено врахування таких показників: наявність у студентів-філологів стійких знань з морфології і синтаксису, високий рівень володіння граматичним матеріалом, якісна теоретична підготовка, обізнаність із методологією лінгвістичних дисциплін; здатність інтегрувати міжпредметні та міжрівневі знання.

У межах зазначеного критерію вважаємо доцільним окреслити сукупність знань, якими студенти мають оволодіти у процесі формування граматичної компетентності. Відповідно до навчальної програми курсу «Сучасна українська літературна мова» (розробники: С. Караман, О. Караман), студенти повинні знати: поняття про граматику як структуру, систему засобів і правил творення слів, словоформ і їх зв'язку в процесі комунікації; граматичну будову сучасної української літературної мови; основні поняття граматики (граматичне значення, граматична форма, граматична категорія); загальні принципи системності граматичного рівня української мови і конкретні механізми його функціонування на засадах взаємозумовлених правил; поняття «частина мови» та принципи їх виділення; лінгвістичні засади поділу частин мови на повнозначні (номінативні) і службові (реляційні); природу українського іменника та його категорії, особливості відмінювання; особливості прикметника як частини мови, лексико-граматичні розряди прикметників (основні й проміжні), правила творення й уживання ступенів порівняння якісних прикметників, правила словозміни; характеристику числівника як частини мови, розряди та правила відмінювання числівників; неоднозначний статус порядкових прикметників – порядкових числівників; лінгвістичні засади виділення займенників в українській мові в окремий клас слів, групи займенників, особливості

відмінювання й функціонування; особливості розмежування за категоріально-значеннєвим, формально-граматичним і функціонально-синтаксичним критеріями повнозначних іменних і неіменних частин мови; аргументацію важливої когнітивної функції протиставлення іменник – дієслово; відповідні особливості специфіки дієслова як частини мови, диференційований характер узагальненого поняття дії; специфіку дієслівних граматичних категорій, закономірності їх вираження й функціонування; систему дієслівних форм; семантичні й граматичні особливості інфінітива, особових форм дієслова, дієприкметника, дієприслівника, безособових дієслівних форм на -но, -то; природу прислівників як незмінного лексико-граматичного класу слів; поняття про слова категорії стану, модальні слова; правила правопису прислівників; характеристику службових частин мови, літературні норми вживання прийменникових і сполучникових конструкцій в усному й писемному мовленні, особливості функціонування часток і вигуків; синтаксичну систему як функціональну взаємодію одиниць різного рівня, що репрезентують граматичну будову мови в її комунікативних виявах.

Зазначені показники гностичного (знаннєвого) критерію охоплюють як внутрішні психологічні передумови сформованості граматичної компетентності студентів, так і їх зовнішній вияв у професійній діяльності.

Діяльнісний критерій граматичної компетентності зорієнтований на визначення рівня реалізації теоретичних знань на практиці. Підпорядковуючись мотиваційному та гностичному компонентам, діяльнісний складник досліджуваної компетенції набуває характеристик свідомої діяльності. Діяльним критерієм передбачено наявність таких показників: вміння бачити наукову проблему та визначати шляхи її розв'язання; вести дискусію, відстоювати власну позицію; структурувати й застосовувати інформацію для розв'язання актуальних проблем; виявляти лінгвістичну креативність, прогнозувати методичні тенденції у методиці навчання граматики; вміння оцінювати, аналізувати, рефлексувати, контролювати і регулювати мовленнєву діяльність; наявність вміння

усвідомлено й комунікативно доцільно застосовувати граматичні одиниці у власному мовленні; термінологічна точність, врахування естетичного потенціалу слова, вживання морфологічних синонімів. Насамперед, показники цього критерію пов'язані з різними рівнями сформованості вмінь та навичок, зокрема: *репродуктивним, аналітичним, рецензивним, продуктивним, прогностичним, творчим.*

На *репродуктивному* рівні студенти повинні вміти розкривати конкретні механізми функціонування граматичного рівня української мови на засадах строго взаємозумовлених правил; з'ясовувати значення основних понять, розкривати дискусійні питання граматики (наприклад, суперечливий характер поділу слів на частини мови); характеризувати природу повнозначних та службових частин мови, аналізувати й узагальнювати принципи їх розподілу;

з'ясовувати лінгвістичну сутність граматичних категорій (роду, числа, відмінка в іменних частин мови; виду, перехідності, стану, способу, часу у дієслова), аналізувати в доступній формі значення граматичних форм; визначати засади виділення лексико-граматичних та лексико-семантичних розрядів, характеризувати властивий їм комплексний склад диференційних лінгвістичних ознак; з'ясовувати принципи словозміни; використовувати історичні й діалектологічні коментарі; характеризувати особливості відмінювання різних частин мови; з'ясовувати предмет синтаксису української мови; характеризувати типи синтаксичних зв'язків, їх форми, різновиди семантико-синтаксичних відношень; визначати синтаксичну специфіку словосполучення, речення; аналізувати синтаксичну природу різних типів речень; теоретично обґрунтовувати поняття двоскладного речення, виявляти наукову обізнаність з проблемою односкладного речення, практично визначати тип односкладного речення; здійснювати синонімічні заміни двоскладних речень односкладними і навпаки залежно від комунікативних умов, стильових ознак мовлення; практично розрізняти й теоретично обґрунтовувати різницю між повними й неповними реченнями,

односкладними і двоскладними; характеризувати способи й засоби вираження головних і другорядних членів речення; теоретично обґрунтовувати поняття «однорідність / неоднорідність», «відокремлення», «вставність», «вставлення», «звертання»; теоретично інтерпретувати поняття складного речення; класифікувати складносурядні речення за сполучними засобами, характером семантико-синтаксичних відношень, порядком предикативних частин тощо; теоретично обґрунтовувати особливості граматичної будови складнопідрядних речень та практично визначати типи підрядних речень за основними показниками їх розмежування; тлумачити безсполучникові складні речення з однотипними і різнотипними частинами, особливості їх інтонаційної організації; пов'язувати речення в межах надфразових єдностей.

*Аналітичний* рівень діяльнісного критерію визначається вміннями конкретизувати абстрактну суть таких понять, як «граматика», «морфологія», «граматична система»; з'ясовувати лінгвістичну природу граматичної форми, граматичного значення, граматичного способу, граматичної категорії; аналізувати лінгвістичну й когнітивну природу принципів виділення частин мови; характеризувати службові частини мови як важливі засоби вираження формальних і значеннєвих зв'язків між словами, як засоби вираження ставлення мовця до повідомлюваного, як знаки емоційного стану мовця; виконувати повний морфологічний аналіз повнозначних і службових частин мови; визначати й описувати синтаксичні одиниці різних рівнів; виконувати повний синтаксичний аналіз словосполучення; визначати предикативну основу, засоби вираження головних членів речення, другорядні члени речення, розрізняти первинні і вторинні функції відмінкових форм іменних частин мови; виконувати повний синтаксичний аналіз простих речень; визначати ознаки складного речення, засоби вираження семантико-синтаксичних відношень між предикативними частинами і типи синтаксичних зв'язків; чітко розмежовувати сурядний і підрядний типи зв'язку та сполучні засоби, що їх представляють; розрізняти сполучники, сполучні та співвідносні слова, характеризувати смислові відношення, які вони виражають, та робити

синонімічні заміни; встановлювати тип складного речення; пояснювати вживання розділових знаків у складних реченнях; визначати складні синтаксичні конструкції, правильно їх характеризувати; графічно представляти синтаксичні конструкції; виконувати повний синтаксичний аналіз складних речень; визначати різні типи конструкцій з чужим мовленням; характеризувати текст як лінгвістичну й комунікативну одиницю.

На *рецептивному* рівні визначено вміння сприймати відповідні комунікативні одиниці, оформлені засобами граматики; автоматично ідентифікувати граматичні риси.

*Продуктивний* рівень діяльнісного критерію характеризується наявністю в студента вмінь: дотримуватися сучасних правописних норм, пов'язаних зі словозміною; диференціювати випадки варіювання перехідності / неперехідності, пояснювати зміст поняття «перехідність» дієслова як вияв специфічного зв'язку в семантичному плані речення; виявляти навички практичного використання прямого і зворотного порядку слів у реченні залежно від стильової та жанрової належності; доцільно використовувати, правильно інтонувати прості ускладнені речення, правильно вживати розділові знаки; правильно будувати й доцільно використовувати складні речення різних типів у мовленні; оптимально добирати та варіювати мовленнєві структури, здійснювати свідомі синонімічні заміни в усному та писемному мовленні; правильно вживати розділові знаки; володіти засобами вираження зв'язків і відношень між фразами і лексемами у висловлюванні.

*Прогностичний* рівень передбачає формування умінь прогнозувати граматичні схеми висловлення, методичні тенденції у навчанні граматики; бачити наукову проблему та визначати шляхи її розв'язання.

На *творчому* рівні граматичні знання та вміння реалізуються повною мірою у безпосередній мовленнєвій діяльності. Цей рівень передбачає наявність у майбутніх вчителів української мови і літератури таких умінь: створювати тексти різного стилю (на задану тему, лінгвістичні казки, тексти-доповнення, тексти на основі наочності тощо), формулювати їх тему; добирати



до граматичних правил словесні ключі, мнемонічні опори; виступати з лінгвістичними повідомленнями, науковими розвідками на виучувану тему, добираючи приклади на підтвердження висловлених суджень; пропонувати узагальнювальні схеми, таблиці, моделі-опори, створювати інфографіку до правил і тверджень; створювати проекти, розробляти наочність (відео, мультимедійні презентації, графіку, подкасти тощо) до тієї чи тієї лінгвістичної теми; складати лінгвістичне повідомлення на обрану тему з граматики, вживаючи відповідну термінологію, дотримуючись під час усного повідомлення інтонації як риторико-мелодійного аспекту мовлення, засобів милозвучності, елементів звукової організації тексту, мовних норм, а на письмі відповідних правил орфографії та пунктуації.

Усі показники діяльнісного критерію (репродуктивні, аналітичні, рецептивні, продуктивні, прогностичні, творчі) віддзеркалюють ступінь розвиненості пізнавальних здібностей студентів-філологів, обсяг і ґрунтовність знань, які є основою професійної діяльності.

Особистісно-професійний критерій слугує одним із основних механізмів внутрішнього саморуху особистості. Цей критерій пов'язаний з мисленням, інтуїцією, самоконтролем, здатністю самостійно оволодівати новими знаннями. Особистісно-професійний критерій граматичної компетентності характеризується різнобічно за такими показниками:

– **інтелектуальним** (мисленнєвим), що виявляється у здатності студентів до логічного осмислення граматичних явищ української мови на основі аналізу, синтезу, індукції, дедукції, узагальнення, систематизації, класифікації тощо;

– **моральним** (поведінковим), який передбачає гнучкість, динамізм і варіативність поведінки, усвідомлення своєї ролі у навчально-педагогічному процесі, прояву творчості з урахуванням ситуації, здатність адекватно реагувати на зміни та проблемні ситуації у навчанні;

– *емоційним*, що визначається толерантністю, здатністю до емпатії під час спілкування, ведення діалогу, переговорів; наявністю педагогічного такту, що визначає стиль поведінки майбутнього вчителя.

Для визначення рівнів сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури ми використовували різні способи контролю: співбесіди, анкетування, спостереження, тестування, аналіз усних відповідей та письмових робіт, творчих робіт тощо.

Таблиця 2.2.

**Критерії, показники і методи контролю рівня сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури**

<b>Критерій</b>	<b>Показники</b>	<b>Методи контролю</b>
Мотиваційно-ціннісний	Усвідомлення важливості граматичної компетентності в професійній діяльності, спрямованість на вдосконалення морфологічних і синтаксичних умінь	спостереження, співбесіда, анкетування
Гностичний	Засвоєна система вироблених і сформованих у процесі мовленнєвої діяльності граматичних правил, а також міцні знання правильного формотворення слів, побудови речень і словосполучень; системні і повні знання граматичних понять, усвідомлення функцій граматичних одиниць в системі мови	спостереження, аналіз усних відповідей, анкетування, тестування
Діяльнісний	Система сформованих граматичних умінь і навичок; навичок правильного слововживання, формотворення, правильної побудови синтаксичних конструкцій, а також володіння текстотвірними, риторичними, правописними, стилістичними навичками, ефективними комунікативними стратегіями	спостереження, аналіз усних відповідей, письмових робіт, анкетування, тестування, аналіз творчих робіт
Особистісно-професійний	Знання граматичних норм, правил словозміни й формотворення в українській мові; уміння репрезентувати себе через мовлення, здатність до ефективного спілкування в професійній діяльності	спостереження, анкетування, тестування, аналіз творчих робіт

Задля визначення рівня сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури було проведено констатувальний зріз педагогічного експерименту на базі Київського університету імені Бориса Грінченка, Херсонського державного університету, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Криворізького державного педагогічного університету.

Констатувальний зріз проводився для з'ясування реального рівня сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. На цьому етапі педагогічного експерименту було використано такі методи дослідження: проведення системи діагностичних контрольних робіт; тестування; спостереження з метою виявлення рівня інтелектуальних вмінь (аналізувати, узагальнювати, обґрунтовувати, систематизувати); бесіди для з'ясування рівня мотивованості студентів; анкетування з метою вивчення інтересу до навчальної дисципліни. На цьому етапі дослідження було зібрано, оброблено та проаналізовано інформацію про реальний стан сформованості граматичної компетентності студентів. Завдання констатувального зрізу передбачали:

- визначення показників рівня сформованості граматичної компетентності;
- виявлення рівня сформованості вмінь і навичок студентів працювати з текстовим матеріалом (аналіз, трансформування, визначення значущих мовних одиниць, продукування тощо);
- визначення рівня сформованості комунікативних умінь, необхідних для майбутньої фахової діяльності;
- виявлення типових помилок і недоліків, допущених студентами у процесі мовленнєвої діяльності;
- з'ясуванні оптимальних лінгводидактичних умов формування граматичної компетентності майбутніх вчителів української мови і літератури.

Для діагностування рівня сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури та отримання вірогідних результатів під час констатувального етапу педагогічного експерименту було реалізовано різноманітні взаємодоповнювальні методи. Так, суб'єктивне самооцінювання студентами власного рівня граматичної компетентності було доповнено об'єктивними спостереженнями за їхньою мовленнєвою поведінкою в освітньому процесі та діагностичними зрізами.

Задля з'ясування рівня мотивації в студентів до формування граматичної компетентності ми запропонували дати розгорнуту відповідь на запитання: «Що ви вкладаєте в поняття *граматична компетентність*?», «Яке місце відводиться граматичній компетентності в професіограмі вчителя української мови і літератури?», «Які мовні й мовленнєві вміння Ви вважаєте найважливішими у професійному спілкуванні вчителя-словесника?», «Як ви оцінюєте свій рівень сформованості граматичної компетентності? (Оцініть від 1 до 10 балів)».

Результати опитування свідчать, що студенти здебільшого розуміють сутність поняття «граматична компетентність», щоправда розтлумачують його як сукупність знань, умінь і навичок, лише 8% зазначили про практичний досвід та цінності як складники компетентності. Більшість респондентів усвідомлюють важливість сформованості граматичної компетентності в структурі майбутньої фахової діяльності: 54% студентів поставили зазначену компетентність на перше місце з-поміж професійно значущих компетентностей. Ще 25% студентів надали першості мовній компетентності, у межах якої вирізняють і граматичну. У багатьох відповідях простежується усвідомлення того, що успіх майбутньої професійної діяльності вчителя-словесника залежить від сформованості лінгвістичних знань, умінь та навичок, зокрема й граматичних. Водночас, ніхто з респондентів не визначив свій рівень сформованості граматичної компетентності як максимальний, 18% студентів оцінили власний рівень 8-9 балами, 52% – 6-7 балами, 20% – 4-5 балами, 10% – 2-3 балами. Це свідчить про те, що в майбутніх учителів

української мови і літератури сформований достатній рівень мотивації вдосконалювати свій рівень граматичної компетентності.

Анкетування та індивідуальні бесіди з викладачами вишів засвідчили, що формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури здійснюється фрагментарно. Це виявляється у відсутності системи вправ і завдань, спрямованих на розвиток граматичних умінь і навичок майбутнього учителя-словесника; застосуванні одноманітних методів і прийомів, що не зорієнтовані на комунікативну сферу майбутньої професійної діяльності; недоцільному використанні дидактичного матеріалу на заняттях; обмеженому використанні засобів наочності й технічних засобів навчання.

Для визначення показників гностичного (знаннєвого) критерію у процесі дослідження найчастіше вдавалися до методу тестування, що давав змогу оцінити навчальні досягнення студентів на рівні об'єктивного порівняння результату кожного суб'єкта з вимогами до навчання (нормативно-орієнтований тест) або критеріями засвоєння навчального предмета (критеріально-орієнтований тест).

У спеціальній літературі тестування розглядається як метод і процес педагогічного вимірювання, що полягає в кількісному визначенні рівня знань, умінь, навичок, здібностей, властивостей, якостей, уявлення того, кого випробовують, з метою оцінювання зазначеного [32].

Під час експериментального дослідження студентам III-IV курсів спеціальності «Філологія (українська мова і література)» було запропоновано тестові завдання для визначення рівня сформованості граматичної компетентності (Додаток А). Було передбачено розв'язання завдань різних типів та рівнів складності: на вибір однієї правильної відповіді; множинний вибір, визначення відповідності, з відкритою відповіддю тощо (гностичний критерій). Особливу увагу було приділено тестам із завданнями на текстовій основі, котрі спрямовані на виявлення умінь і навичок студентів визначати

граматичні помилки у тексті, редагувати їх, утворювати правильні граматичні форми відповідно до контексту (діяльнісний критерій).

Для перевірки показників діяльнісного критерію студентам було запропоновано виконати письмову роботу для визначення рівня сформованості граматичних умінь і навичок, а також основних комунікативних якостей мовлення. Запропоновані завдання (Додаток Б) дали змогу перевірити вміння студентів помічати порушення граматичних норм у тексті, розпізнавати граматичні помилки з-поміж інших та редагувати їх, утворювати правильні граматичні форми слів, доречно вживати їх у мовленні, перекладати висловлення, вживаючи адекватні граматичні засоби, продукувати зв'язний текст на основі наочності із визначеним граматичним завданням.

Аналіз контрольних робіт засвідчив, що студенти легше справляються із тестовими завданнями (подібними до завдань зовнішнього незалежного оцінювання), більше труднощів виникає із завданнями творчого характеру, студентам не завжди вдається формулювати свої думки логічно і точно, часто речення є граматично збіднілими, студенти не виявляють креативності у формі викладу думок. Значної кількості помилок студенти припустились і у завданні на редагування тексту через невисокий рівень граматичної пильності.

Урахування індивідуальних результатів діагностування студентів, яких було залучено до експериментального навчання згідно з вимогами розроблених критеріїв, дало змогу визначити такі рівні сформованості граматичної компетентності:

- високий;
- достатній;
- середній;
- низький.

*Високий рівень* сформованості граматичної компетентності студентів характеризується вичерпним знанням теоретичного матеріалу, зокрема

проблемних питань морфології та синтаксису; сформованими вміннями аналізувати граматичні одиниці з погляду їх структури й комунікативного призначення, доречно використовувати їх в усному й писемному мовленні; будувати речення різних типів; робити повний морфологічний аналіз слів та синтаксичний аналіз речень, розпізнавати й аналізувати граматичні одиниці в готовому тексті; будувати тексти різних типів, стилів і жанрів мовлення, дотримуючись граматичних норм; використовувати виражальні можливості граматичних одиниць у власному мовленні та ін. Студент уміє критично і творчо розглядати відомі в мовознавчій науці погляди на дискусійні питання, здатний зробити самостійні логічні висновки, уміє мотивувати власне бачення запропонованого для розгляду питання із залученням знань із суміжних дисциплін. Відповіді характеризуються самостійністю, зв'язністю, логічністю, обґрунтованістю, граматичною правильністю висловлень, переконливою аргументацією з допомогою самостійно дібраних прикладів, а також високою культурою мовлення.

*Достатній рівень* характеризується знаннями основних теоретичних питань морфології і синтаксису, володінням уміннями розпізнавати й розмежовувати граматичні класи слів, словосполучення й речення в тексті, визначати головні й другорядні члени речення, знаходити односкладні речення в пропонованому тексті, розрізняти неповні двоскладні та повні односкладні речення; визначати будову простих, простих ускладнених і складних речень; розрізняти структурні відмінності простих і складних речень, використовувати виражальні можливості граматичних одиниць у власному мовленні та ін. Студенти дають достатньо повні, логічні й послідовні відповіді на теоретичні питання, виявляють глибокі знання, сформовані вміння та навички, проте припускаються незначних помилок і окремих неточностей у формулюваннях або у помилок у визначенні типів речення, способів вираження головних і другорядних членів речення. У творчих роботах, лінгвістичних повідомленнях нараховується лексичних, граматичних, стилістичних від 3-6 помилок.

*Середній рівень* характеризується сформованими знаннями і розумінням основних теоретичних положень граматики, а також вміннями вживати граматичні форми слів відповідно до норм літературної мови, правильно будувати й доречно використовувати в мовленні синтаксичні одиниці; розпізнавати різні типи речень (складносурядні, складнопідрядні, безсполучникові складні речення, складні речення з різними видами зв'язку), визначати їх структуру, формально-граматичні та семантико-синтаксичні засоби зв'язку; комунікативно доцільно користуватися морфологічними та синтаксичними засобами. Водночас студенти не повною мірою застосовують здобуті знання з морфології та синтаксису, припускаються помилок у формулюванні правил, недостатньо орієнтуються у поглядах вчених щодо сутності морфологічних та синтаксичних категорій, виконують завдання на репродуктивному рівні. Їх мовлення характеризується певною завершеністю та зв'язністю, проте відзначається недосконалістю, бідністю і стереотипністю висловлювань, є недоліки в розкритті теми, студенти недостатньо глибоко й переконливо обґрунтовують свої думки, не завжди вдало добирають приклади та відповідні граматичні конструкції, припускаються помилок у процесі моделювання та редагування граматичних одиниць.

*Низький рівень* характеризується недостатнім рівнем знань теоретичного матеріалу: студенти поверхово володіють основними відомостями з морфології та синтаксису української мови, їх знання не мають системного характеру, виникають значні труднощі у визначенні частиномовної належності слів, граматичних форм та категорій, типів синтаксичних одиниць, їх структури, а також засобів зв'язку в словосполученні й реченні. Студенти з низьким рівнем знань викладають матеріал поверхово, без посилань на думки мовознавців, на поставлені запитання відповідають невпевнено, переважно фрагментарними реченнями ствердного чи заперечного характеру, простежується слабка комунікативна активність (примітивний виклад думок, словниковий запас обмежений тощо). Під час усних та писемних відповідей допускають грубі помилки, у тому числі граматичні, не можуть навести власні



приклади, відчують труднощі у їх доборі, беруть участь у діалозі за найпростішою за змістом мовленнєвою ситуацією, проте формулюють здебільшого основні правила граматики на допущені помилки.

Констатувальним зрізом було охоплено 309 студентів. Кількісний аналіз результатів констатувального зрізу засвідчив, що високий рівень граматичних знань, умінь і навичок мали 10% студентів, достатній 27,3%, середній 49,8%, низький 12,9%. Якісний аналіз результатів контрольних робіт підтвердив необхідність розроблення методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.

Отже, задля встановлення рівнів сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у дослідженні було визначено й обгрунтовано такі критерії: мотиваційно-ціннісний (усвідомлення важливості граматичної компетентності в професійній діяльності, спрямованість на вдосконалення морфологічних і синтаксичних умінь); гностичний (формування системи граматичних правил, а також міцні знання правильного формотворення слів, побудови речень і словосполучень; системні і повні знання граматичних понять, усвідомлення функцій граматичних одиниць в системі мови та усвідомлення їхнього значення у мовленнєвій діяльності); діяльнісний, що виявляється на репродуктивному, аналітичному, рецептивному, продуктивному, прогностичному, творчому рівнях (система сформованих граматичних умінь і навичок, навичок правильного слововживання, формотворення, правильної побудови синтаксичних конструкцій, а також володіння текстотвірними, риторичними, правописними, стилістичними навичками, ефективними комунікативними стратегіями); особистісно-професійний (уміння репрезентувати себе через мовлення, здатність до ефективного спілкування в професійній діяльності). Зауважимо, що показники рівня сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури визначаються не лише за ступенем реалізації компонентів і критеріїв їх вияву

в самоосвітній навчальній діяльності, а й з урахуванням поступового ускладнення, розширення та варіювання сфер цієї діяльності, підвищенням складності вирішуваних навчальних завдань у професійному контексті. Задля визначення вихідного та бажаного рівнів сформованості граматичної компетентності студентів використовувалися пропонувані критерії та показники рівнів на обох етапах (констатувальному і формувальному) педагогічного експерименту.

### **Висновки до другого розділу**

Ретроспективний аналіз змісту чинного навчально-методичного забезпечення для студентів філологічних спеціальностей дав змогу виявити наявність значної кількості рекомендованих галузевим міністерством до використання в освітньому процесі альтернативних підручників, посібників, автори яких прагнуть компенсувати недоліки у навчанні шкільного курсу граматики, зорієнтувати студентів на осмислення правил й особливостей граматичної будови української мови у зв'язку з іншими рівнями мовної системи. Щоправда, у більшості підручників та посібників представлено лише теоретичний аспект вивчення морфології і синтаксису, а система вправ і завдань знаходить висвітлення в незначній кількості сучасних посібників із сучасної української літературної мови. Це й зумовлює необхідність розроблення й упровадження методики формування граматичної компетентності як складника професійної, опрацювання граматичного матеріалу на якісно новому рівні осмислення й узагальнення, розширення діапазону самоосвітньої діяльності студентів на засадах текстоцентричного підходу в опрацюванні програмового матеріалу фахових курсів, задіянні дидактичного потенціалу вправ і завдань проблемно-пошукового та дослідницького характеру у поєднанні з розвитком усного і писемного мовлення студентів, а також використання потужного дидактичного ресурсу електронних засобів навчання.

У пропонованій у дисертації системі вправ з формування граматичної компетентності на засадах текстоцентричного підходу враховано основні компоненти граматичної компетентності (знаннєвий, діяльнісний та особистісний) і виокремлено **когнітивні вправи** (перспективно-пізнавальні, аналітико-синтетичні, дослідницькі), що стимулюють активну мисленнєву роботу студентів, когнітивні дії та операції й сприяють інтелектуальному розвитку студентів у процесі засвоєння граматичних знань; **конструктивні вправи**, які передбачають відтворення, перетворення мовного й мовленнєвого матеріалу, ґрунтуються на побудові (за зразком, схемою, алгоритмом, планом), доповненні, поширенні, відновленні, перебудові, редагуванні текстів; **комунікативно-творчі** (дискутивні, ситуативні, професійно зорієнтовані), які забезпечують вивчення граматичних форм відповідно до потреб реальної комунікації майбутніх учителів української мови і літератури, а також стимулюють до самостійної текстотвірної діяльності.

Розв'язання лінгводидактичних завдань формування граматичної компетентності майбутніх вчителів української мови і літератури зумовило об'єктивну необхідність у з'ясуванні критеріїв та показників рівнів сформованості граматичних (морфологічних і синтаксичних) умінь і навичок. Було визначено, що рівні сформованості граматичної компетентності можна визначити за чотирма критеріями, які корелюються зі змістовими компонентами компетентності (знаннями, уміннями, навичками, практичним досвідом та ціннісними орієнтаціями), а саме: мотиваційно-ціннісний (усвідомлення важливості граматичної компетентності у професійній діяльності, спрямованість на вдосконалення морфологічних і синтаксичних умінь), гностичний (система засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності граматичних правил, а також стійкі знання правильного формотворення слів, побудови речень і словосполучень; системні і повні знання граматичних понять, усвідомлення функцій граматичних одиниць у системі мови), діяльнісний (система сформованих граматичних умінь і навичок; навичок правильного слововживання, формотворення, правильної побудови

синтаксичних конструкцій, а також володіння текстотвірними, стилістичними навичками, ефективними комунікативними стратегіями), особистісно-професійний (знання граматичних норм, правил словозміни й формотворення в українській мові; уміння репрезентувати себе через мовлення, здатність до ефективного спілкування у професійній діяльності).

**Матеріали другого розділу представлено в таких публікаціях автора:**

1. *Горохова Т. О.* Система текстових вправ і завдань для формування граматичної компетентності майбутніх учителів-словесників. Науковий вісник Донбасу. Електронне наукове фахове видання. № 1-2 (37-38), 2018. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/htomus.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/htomus.PDF)

2. *Horokhova T.* Forming the grammatical competence of students using web 2.0 technologies. European Journal of Education and Applied Psychology, «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Vienna, 2017, no. 1, pp. 23-26. (Austria)

3. *Горохова Т. О.* Організація текстотвірної діяльності студентів філологічних спеціальностей під час вивчення морфології. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал.* Київ, 2014. Вип. 1-2. С. 69-73.

4. *Горохова Т. О.* Реалізація текстоцентричного підходу в мовній освіті засобами ІКТ. *Українська мова і література в школах України.* К., 2018. №7-8. С. 31-34.

## **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ЗАПРОПОНОВАНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

### **3. 1. Мета й завдання дослідно-експериментального навчання**

Вивчення теоретичного підґрунтя, аналіз наукової літератури з обраної проблеми, проведення констатувального зрізу стану сформованості граматичної компетентності зумовили створення науково обґрунтованої методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Методика експериментального навчання ґрунтувалася на припущенні, що формування граматичної компетентності студентів у процесі вивчення граматики на засадах текстоцентричного підходу полягає в удосконаленні мовно-мовленнєвих граматичних умінь і навичок студентів, а також практичному оволодінні мовою в єдності усіх компонентів граматичної компетентності: мотиваційно-ціннісного, гностичного, діяльнісного, особистісно-професійного.

Упродовж 2015 – 2016; 2016 – 2017 навчальних років було проведено формувальний етап педагогічного експерименту на базі Київського університету імені Бориса Грінченка, Херсонського державного університету, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Криворізького державного педагогічного університету, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Експериментом було охоплено 309 студентів III-IV курсів спеціальності «Філологія (українська мова і література)», 152 з них навчалися в експериментальних групах, 157 – у контрольних.

Метою експериментального навчання було створення методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу та перевірка її ефективності.

Аналіз лінгвістичної, психологічної, психолінгвістичної й методичної літератури з досліджуваної проблеми, анкетування студентів дали змогу визначити вихідні положення експериментальної методики:

- здійснювати навчання морфології на засадах текстоцентричного підходу як методологічного орієнтиру формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури;
- урахувати когнітивний, комунікативний та лінгводидактичний потенціал навчальних текстів, що спрямовують процес навчання граматики на майбутню професійну діяльність вчителя;
- забезпечувати впровадження активних методів, прийомів, форм навчання з метою узагальнення, систематизації знань майбутніх учителів української мови і літератури, удосконалення їхніх комунікативно значущих умінь, формування граматичної компетентності.

Вихідні положення експериментальної методики ґрунтувалися на формуванні граматичної компетентності як складника професіограми майбутніх учителів української мови і літератури можливе на поетапному вдосконаленні практичних умінь і навичок з граматики, розвитку в них умінь методично прогнозувати очікувані результати граматичної компетентності на засадах текстоцентричного підходу.

Програма експериментально-дослідного навчання викликала потребу окреслення таких умов:

1. Експериментальні й контрольні групи добиралися з приблизно однаковим рівнем сформованості граматичної компетентності студентів.
2. Експериментальна робота проводилася впродовж усього курсу навчання сучасної української літературної мови (розділ «Морфологія», «Синтаксис»).
3. Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу в експериментальних групах здійснювалося за розробленою нами методикою.

В основу пропонованої методики навчання покладено компетентнісний підхід, реалізація якого передбачала формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, визначальними характеристиками якого є:

- здатність розуміти й виражати знання, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені відповідно до реалізації граматичних норм фрази і речення (що є протилежним заучуванню та відтворенню стійких формул);
- усвідомлене вживання граматичних форм української мови згідно із законами, нормами граматики (граматичні категорії роду, числа, відмінка тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм;
- внутрішнє невербалізоване знання граматичної системи мови, знання морфологічної й синтаксичної систем (типології форм, а також набору правил).

У структурі граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури було виділено такі складники:

- **мотиваційно-ціннісний** – усвідомлення значення граматичної компетентності для майбутньої професійної діяльності, спрямованість на вдосконалення морфологічних і синтаксичних умінь;
- **гностичний** – формування системи граматичних правил, а також стійкі знання правильного формотворення слів, побудови речень і словосполучень; системні і повні знання граматичних понять, усвідомлення функцій граматичних одиниць в системі мови та усвідомлення їхнього значення у мовленнєвої діяльності;
- **діяльнісний** – формування граматичних умінь і навичок репродукувати, аналізувати, сприймати, продукувати, прогнозувати, створювати власні висловлення, навичок правильного слововживання, формотворення, правильної побудови синтаксичних конструкцій, а також володіння текстотвірними, риторичними, правописними, стилістичними навичками, ефективними стратегіями спілкування;

- **особистісно-професійний** – уміння репрезентувати себе в мовленнєвій діяльності, здатність до ефективного фахового спілкування.

Психологічні процеси формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури було зреалізовано на чотирьох етапах: **мотиваційному** (формування джерела активності навчання граматики), **когнітивному** (врахування процесів розумової діяльності: сприйняття, усвідомлення, осмислення, які є передумовами розуміння граматики та формування теоретичних понять), **діяльнісному** (формування граматичних умінь та навичок у процесі мовленнєвої діяльності та роботи з текстами), на етапі **рефлексії** (усвідомлення рівня засвоєних знань та сформованих умінь з граматики задля вироблення стратегії саморозвитку у професійній сфері).

Пропонована методика передбачала різнобічне опанування закономірностями та особливостями змісту навчального предмета, що охоплює мету, принципи, зміст, форми, методи, прийоми і засоби навчання (Таблиця 3.2.). Систему роботи із формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури розроблено з урахуванням: психолого-педагогічних аспектів; необхідності мотиваційного компонента в процесі формування граматичної компетентності студентів; міжрівневих зв'язків мовної системи; результатів аналізу навчально-методичного забезпечення; результатів здійснення контролю та визначення рівнів сформованості граматичної компетентності студентів старших курсів; виявлення причин недостатнього рівня засвоєння граматичних норм; коригування навчальної стратегії, змісту й методів навчання, прогнозування результатів, управління процесом формування граматичної компетентності студентів на засадах текстоцентричного підходу.

У процесі експерименту основну увагу було зосереджено на контролі засвоєння граматичних знань і формування вмінь, що дало змогу дослідити доцільність використання різних підходів, методів, прийомів і форм навчання під час формування граматичної компетентності майбутніх вчителів української мови і літератури.



Таблиця 3.1.

## Лінгводидактична модель формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури



Основна мета формувального етапу педагогічного експерименту полягала у створенні науково обґрунтованої методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.

У процесі розроблення експериментальної методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу розв'язувалися завдання, головними з-поміж яких стали:

1) розроблення програми експериментально-дослідного навчання студентів III-IV курсів дисципліни «Сучасна українська літературна мова»;

2) добір оптимальних методів, прийомів і засобів реалізації текстоцентричного підходу у навчанні граматики української мови, спрямованих на ефективне вдосконалення граматичних знань, умінь і навичок студентів;

3) створення системи граматичних вправ і завдань для формування мотиваційноціннісного, гностичного, діяльнісного, особистісно-професійного компонентів граматичної компетентності.

4) експериментальна перевірка ефективності пропонованої методики, аналіз результатів дослідного навчання.

На основі аналізу спеціальної методичної літератури й проведених констатувальних зрізів ми дійшли висновку, що рівень сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури якісно підвищиться, якщо навчання передбачатиме:

- упровадження текстоцентричного підходу як основоположного у процесі навчання граматики, що дає змогу аналізувати граматичні одиниці і явища в межах цілісного мовленнєвого витвору у взаємозв'язку з різними рівнями мовної системи;
- застосування оптимальної системи вправ і завдань на текстовій основі, вироблення навчальних стратегій, спрямованих на формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури;

- використання ефективних методів, прийомів, форм і засобів, спрямованих на формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу;
- поетапне спостереження за формуванням граматичної компетентності й виокремлення істотних характеристик цього процесу;
- вироблення в майбутніх учителів української мови і літератури свідомого ставлення до роботи з формування граматичної компетентності як важливого складника професійної компетентності.

Усі компоненти системи експериментального навчання (лінгводидактичні підходи, стратегії, зміст, принципи, форми, методи й засоби навчання) були спрямовані на вирішення єдиного завдання – формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

На підставі аналізу результатів констатувального етапу педагогічного експерименту ми виділили технологічні етапи формувального експерименту, відповідно до кожного з яких було сформульовано цілі, визначено завдання, очікуваний результат, запропоновано адекватні їм форми, методи, прийоми й засоби навчання. Метою *першого етапу* – мотиваційно-цільового – стало узагальнення й систематизація знань, здобутих у процесі вивчення шкільного курсу української мови, а також їхньому поглибленні відповідно до вимог, що ставляться перед студентами вищих навчальних закладів, удосконалення вмінь ефективного оперування мовними і мовленнєвими знаннями, зокрема граматичними; виховання в студентів свідомості, прагнення до самовдосконалення, що значною мірою сприяє підвищенню мотивації вивчення української мови; підготувати майбутніх учителів української мови і літератури до використання мовних ресурсів відповідно до граматичних норм української мови в усіх сферах життя, зокрема в професійній.

*Другий етап* – креативно-продуктивний – спрямований на вироблення в студентів сталих граматичних (морфологічних і синтаксичних) умінь і навичок під час засвоєння української мови шляхом використання текстів з фаху (лінгвістичних, дидактичних, психолого-педагогічних, етнопедагогічних,

едукаційних), розроблення стратегій професійно зорієнтованої комунікативної взаємодії учасників освітнього процесу.

Під час *третього етапу* – контрольної-корекційної – здійснювалися узагальнення й корекція набутих студентами граматичних умінь і навичок, перевірка рівнів сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Основою для вирішення навчальних завдань під час вивчення граматики української мови став текстовий дидактичний матеріал різних напрямів (лінгвістичного, дидактичного, психолого-педагогічного, етнопедагогічного, едукативного) та стилів. У доборі текстів було враховано такі критерії: зміст тексту (новизна, актуальність, конкретність, професійна спрямованість); його будова та мовне оформлення (насиченість граматичними явищами); реалізація в тексті основних комунікативно-змістових якостей мовлення (інформативність, правильність, логічність, точність, чистота, доречність, виразність); практична спрямованість (акцентування на потрібній інформації, переконливість, ясність викладу); стильова належність (обов'язкове використання текстів усіх стилів мовлення); професійна спрямованість (наявність інформації, що сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього вчителів української мови і літератури, впливає на розвиток особистості).

Ураховуючи необхідність підкреслити значення граматичної компетентності, а також визначити рівні її сформованості, ми спиралися на думку про те, що у межах формувального експерименту необхідно використовувати зрізові діагностичні прийоми, які виявляють рівні сформованості її компонентів: мотиваційного, гностичного, діяльнісного, особистісно-професійного.

Рівень сформованості граматичної компетентності студентів перевірявся на кожному з етапів педагогічного експерименту: після завершення першого етапу визначалася ефективність експериментально-дослідного навчання, рівень володіння студентами основними граматичними поняттями, сформованості умінь аналізувати граматичні засоби в тексті; після другого етапу – вміння і

навички комунікативно доцільно використовувати граматичні засоби в мовленні, розпізнавати аномативи у вживанні граматичних норм, редагувати, трансформувати тексти відповідно до граматичних особливостей відповідного стилю мовлення; після третього етапу – сформованість вмінь і навичок створювати текст, правильно застосовуючи граматичні засоби, ураховуючи мовленнєву ситуацію та особливості реципієнтів. Задля діагностики вихідного рівня, проміжних і кінцевих результатів педагогічного експерименту було використано індивідуальні бесіди зі студентами, учителями-словесниками; застосовано спостереження за освітнім процесом, анкетування, контрольні зрізи.

Отже, формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі експериментально-дослідного навчання визначено як складний, багатоаспектний процес навчально-пізнавальної, практичної й контрольної-рефлексивної діяльності: від узагальнення й систематизації до практичного застосування набутих граматичних знань, усвідомлення їх необхідності і важливості для розв'язання навчальних завдань. Кожний етап експерименту потребував відповідних дій суб'єктів освітнього процесу, використання адекватних змістові форм, методів, прийомів і засобів, передусім тексту, навчання задля успішного формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на заняттях сучасної української літературної мови.

### **3. 2. Перебіг експериментально-дослідного навчання**

Відповідно до завдань і мети дослідного навчання було складено програму експерименту. Її зміст містив матеріал, що не тільки поглиблював знання студентів з основних понять морфології і синтаксису, а й удосконалював їхні граматичні вміння й навички, знайомив з основами педагогічної майстерності й культури професійного спілкування, правилами професійної етики, забезпечував оволодіння граматичною термінологією, передбачав вироблення навичок контролю й самоконтролю за власним мовленням.

**I етап** (*мотиваційно-цільовий*) був пропедевтичним і реалізовувався в межах навчальної дисципліни «Сучасна українська літературна мова» (розділ «Морфологія»). На заняттях передбачалося повторення й поглиблення граматичних понять і термінів, зокрема: «граматична категорія», «граматична форма», «граматичне значення», удосконалення мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для успішної реалізації наступних етапів дослідного навчання.

Провідну роль у формуванні граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури під час першого етапу дослідного навчання відводили лекціям, практичним заняттям, індивідуальній і самостійній роботі студентів, що було зумовлено метою й завданнями опанування навчальної дисципліни, змістом навчання, системою методів і прийомів, кількістю годин, відведених на опанування студентами сучасної української літературної мови, використанням різних засобів навчання.

Основне завдання викладачів під час мотиваційно-цільового етапу полягало в тому, щоб:

- сформувати стійку мотивацію студентів до формування їхньої граматичної компетентності;
- з'ясувати ступінь засвоєння необхідного для формування граматичних умінь і навичок теоретичного матеріалу, систематизувати й поглибити раніше набуті знання;
- формувати вміння й навички правильного й доречного вживання граматичних форм в мовленні, розпізнавати анормативи у вживанні граматичних форм у текстах фахового спрямування;
- підвищити рівень сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як складника професійної.

Студенти під час цього етапу мали усвідомити роль граматики у системі їхньої майбутньої професійної діяльності, а також у формуванні й самовираженні особистості; положення про мову як знакову динамічну систему, взаємозв'язок граматики з іншими рівнями мовної системи;

загальнотеоретичні положення про структуру і функції граматичних одиниць та конкретні їх вияви в українській мові.

Упродовж першого етапу експерименту студенти опрацьовували теоретичний матеріал за темами: «Рівні мовної системи», «Граматична система мови», «Морфологія. Предмет морфології», «Граматичне значення слова та його структура», «Частини мови і принципи виділення їх».

Навчальний матеріал спрямований на формування таких складників граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: *мотивації* до вивчення граматики української мови, *ціннісного ставлення* до мови, *ролі граматичних знань* студентів у майбутній професійній діяльності, а також у формуванні й самовираженні особистості; *умінь* визначати граматичні явища в тексті, їхні стилістичні функції, обґрунтовувати граматичні значення слів, правильно утворювати граматичні форми, дотримуватись граматичних норм у мовленні.

Основною формою навчання під час першого етапу були практичні заняття, які, як правило, містили кілька взаємопов'язаних етапів: актуалізація попередніх знань студентів, постановка загальної проблеми викладачем та її обговорення, розв'язування вправ, виконання завдань, їх перевірка та оцінювання. Ефективність заняття значною мірою залежала від змісту, структурування попередньо підготовлених матеріалів (тестів для перевірки рівня засвоєння теоретичного матеріалу, сформованості умінь та навичок, набору завдань різного рівня складності для їх виконання студентами на заняттях).

Упродовж першого етапу на практичних заняттях було використано елементи лекції, що активізувало увагу й мисленнєву діяльність студентів, допомагало їм краще зрозуміти основні теоретичні положення.

Наведемо приклади завдань, які виконували студенти на першому етапі дослідного навчання під час вивчення теми «ГраMATика як розділ мовознавства».

*Завдання.* На основі поданого тексту створіть сенкан (синквейн) – неримований вірш у п'ять рядків.

### **Могутня граматики**

*Усі словникові багатства – це будівельний матеріал, склад непорушних одиниць, які тільки тоді оживають, звучать і поєднуються з думкою, коли до них торкається граматики. Саме граматики – невидимий диригент, який без відпочинку день у день керує велетенським оркестром слів, змушує їх виконувати найрізноманітніші мелодії думки... (За І. Вихованцем)*

*Див. текст № 11 у додатку Г.*

#### **Зміст сенкану**

1. Іменник (тема) – граматики.
2. Два прикметники (яка вона?)
3. Три дієслова (що вона робить?)
4. Фраза-висновок з чотирьох слів.
5. Іменник-синонім до теми.

II. Знайдіть у тексті визначення граматики. Доберіть інші тлумачення поняття «граматики», пропонуючи кілька прийомів: дефініція, перифраза, афоризм.

Застосування творчих підходів до вивчення граматики термінології зацікавлює студентів, мотивує їхню навчальну діяльність, активізує мислення, дає змогу відійти від заучування, сприяє розумінню й глибокому усвідомленню граматики дефініцій.

Окрім того, на першому етапі експериментального навчання відводимо важливу роль навчальному прийому складання конспекту у декілька етапів, який формує у студентів навички роботи з текстом, зокрема, швидке прочитання з виокремленням основних понять, конспектування тез, постановка інформаційних запитань до тексту, що є важливим складником навчання граматики в межах текстоцентричного підходу.

*Завдання.* Прочитайте текст, складіть план тексту, використовуючи лише декілька ключових слів.

Умова: на читання однієї сторінки тексту і конспектування відводиться 30 секунд.

#### **Слово і словоформа**

*У мовознавстві донині не з'ясовано питання про визначення поняття «слово». Було запропоновано чимало визначень слова, однак кожне з них*



задовольняє лише частково, оскільки відповідає тільки певному його аспекту. Універсального визначення слова немає ще й тому, що в різних мовах світу слово має неоднаковий вигляд. Проте, безперечно, слово є реальною одиницею мови, і тому має свої ознаки...

Див. текст № 1 у додатку Г

II. Повторно прочитайте текст, запишіть конспект у формі коротких тез. Умова: на роботу з однією сторінкою відводиться 1 хвилина.

III. До кожної тези (мікротеми) запишіть питання.

Умова: час роботи – 1 хвилина.

Узагальнені відповіді, які сформулювала частина студентів в процесі роботи, подано у таблиці:

Ключові слова (Етап 1)	Тези (Етап 2)	Питання (Етап 3)
Слово	основна лексична одиниця мови, сформована із фонем; має лексичне значення, певну сукупність граматичних значень і форм	Які типи значень мають слова?
Словоформа	представляє систему зміни слова	Чи утворює словоформу незмінюване повнозначне слово?
Парадигма слова	системний ряд форм відмінювання чи дієвідмінювання окремого слова	Які повнозначні слова утворюють парадигму форм?
Член речення	повнозначне слово чи словоформа, рідше — сполучення слів, яке виконує в ньому певну синтаксичну роль	На які дві основні групи поділяються члени речення?

Складання такого конспекту навчальних текстів не лише формує навички швидкого прочитання і сприймання текстового масиву, що необхідно для повноцінного і цілісного уявлення про його граматичну структуру, але й сприяє засвоєнню теоретичного матеріалу навчально-наукового тексту через практичне осмислення змісту та згортання його у реальне правило, міні-текст, узагальнювальну таблицю чи модель-опору.

Важливого значення на першому етапі експериментального навчання відводимо дослідницьким і пошуковим методам навчання, які сприяють поглибленню граматичних знань, формуванню граматичних понять, усвідомленню різних підходів до тлумачення граматичних явищ. Наведемо приклади таких завдань.

*Завдання.* I. У науковій літературі знайдіть тлумачення граматичних понять: граматична категорія, граматичне значення, граматична форма, перехідність, лексико-семантична група, лексико-граматичний клас слів.

II. На їхній основі складіть зв'язний текст у науковому стилі.

*Завдання.* Прочитайте тест. З'ясуйте, які частини мови мають бути на місці пропусків. Чи можна із контексту визначити: а) лексичне значення; б) граматичне значення, граматичну форму пропущених слів?

*Спілкування – це один із 1)\_\_\_\_\_ соціальної взаємодії людей. Сучасна наука 2)\_\_\_\_\_ спілкування як обмін інформацією (комунікація, від лат. – «спілкуюся з кимось»), як взаємодію (інтерація, від англ. – «взаємодія»), як сприймання людини людиною (перцепція, від лат. – «сприймання, пізнавання»). 3)\_\_\_\_\_, спілкування охоплює різні сторони процесу контактування між людьми. ... (Із посібника)*

*Див. текст № 3 у додатку Г.*

На початковому етапі вважаємо доцільним використовувати лінгвістичні тексти різної складності, що висвітлюють основні питання граматики. До лінгвістичних текстів високого рівня складності, що містять поки не відому студентам термінологію, складних для сприйняття і розуміння, пропонуємо застосовувати прийом постановки інформаційних питань. Питання мають різне призначення: для перевірки міцності засвоєння, рівня усвідомлення, для обміну інформацією між суб'єктами навчального процесу, для знаходження спільного й відмінного у мовних фактах і явищах мови.

К. Плиско зазначає, що «інформаційні питання – це питання, призначення яких викликати відтворення засвоєння знань, умінь і навичок. Вони використовуються на всіх етапах навчання» [224, с. 66]. Наприклад, у процесі вивчення прикметника як частини мови пропонуємо такі завдання:

*Завдання.* Прочитайте фрагмент із посібника «Теоретична морфологія української мови» І. Вихованця і К. Городенської. Складіть 5 інформаційних запитань до поданого тексту:

#### ***Семантико-синтаксична характеристика прикметника***

*Типовим є визначення прикметника як частини мови, що виражає ознаку предмета безпосередньо або через його стосунок до інших предметів чи явищ. При цьому вказують, що предмет може мати різні ознаки, тобто*

поняття ознаки, передавань прикметником, поширюється на найрізноманітніші значення... (І. Вихованець, К. Городенська).

Див. текст № 2 у додатку Г.

До тексту про семантико-синтаксичну характеристику прикметника студенти дібрали таку систему запитань: *Яке лексичне значення має прикметник? Якими морфологічними ознаками характеризується прикметник? Яку синтаксичну роль може виконувати прикметник? На які питання відповідає прикметник? Яка частина мови називається прикметником?* Такий прийом дає змогу студентам краще сприйняти, осмислити складний теоретичний матеріал та глибше його запам'ятати.

Значну кількість годин курсу сучасної української літературної мови було відведено на самостійну роботу. Упродовж першого етапу самостійну роботу було сплановано у такий спосіб, щоб залучити студентів до самостійного опрацювання довідкових джерел задля формування гностичного компоненту граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Наведемо приклад:

*Завдання.* У посібнику К. Городенської «Українське слово у вимірах сьогодення» визначте параграфи, у яких висвітлено аспекти порушення граматичних норм української мови. На їх основі створіть інфографіку:

*Наприклад:*

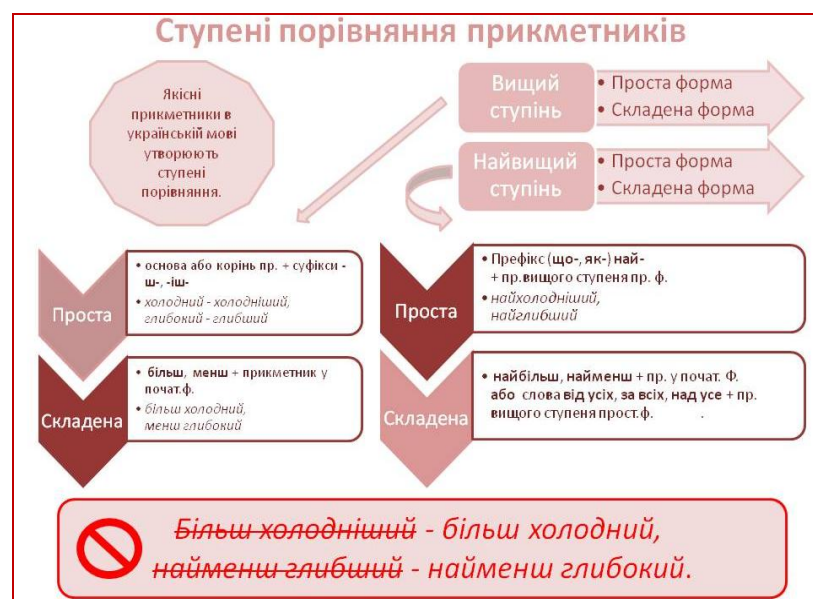


Рис. 3.1.

**II. Як ви вважаєте, які граматичні порушення найчастіше трапляються у вашому мовленні та мовленні ваших одногрупників? Запишіть поради, як запобігти таким порушенням, використовуючи дієслова наказового способу.**

Виконання подібних завдань сприяло формуванню лінгвістичних, зокрема граматичних знань студентів; знань про особливості граматичної будови текстів різних стилів, типів та жанрів мовлення, функціонування граматичних явищ в тексті, їх взаємодію з мовними одиницями різних рівнів. До того ж інформація, подана в текстах до завдань, давала змогу студентам опанувати відомості з граматики української мови та інших рівнів мовної системи.

У процесі вивчення окремих тем студенти виступали із підготовленими заздалегідь повідомленнями, що передбачали подальше активне залучення аудиторії до обговорення питання. Традиційно викладач звертався до слухачів із запитаннями, спрямованими на те, щоб виявити їхню поінформованість з проблемою, визначити готовність до опрацювання матеріалу.

Основними методами під час мотиваційно-цільового етапу експерименту були метод вправ (когнітивні, конструктивні, комунікативно-творчі вправи), спостереження над мовними явищами, інтерактивні, проблемні, пошукові, дослідницькі методи. Під час практичних занять основними прийомами роботи були такі: аналіз граматичної будови навчальних текстів різної стильової належності, складання плану й тез; усний виклад навчального матеріалу з узагальненням і систематизацією; слухання, конспектування виступів одногрупників, лекцій; аналіз під керівництвом викладача прослуханих виступів, лекцій. Для самостійного та індивідуального виконання були передбачені такі види діяльності: конспектування (текстове або схематичне), анотування, реферування текстів; створення інфографіки на основі тексту; конспектування спеціальної літератури з актуальних проблем граматики української мови; підготовка лінгводидактичних розвідок; взаєморецензування усних відповідей і виступів, письмових робіт.

Виконання подібних завдань сприяло формуванню граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, удосконаленню вмінь текстосприймання, створювало умови для формування гностичного складника граматичної компетентності, умінь розпізнавати та класифікувати граматичні одиниці.

**II етап** (*креативно-продуктивний*) передбачав формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури під час вивчення сучасної української літературної мови. Основні завдання цього етапу визначили такі:

- сприяння активному використанню правильних граматичних форм у процесі реалізації різних видів мовленнєвої діяльності;
- формування вмінь перероблення отриманої інформації (сприйняття, усвідомлення, трансформування, відбір);
- удосконалення вмінь і навичок дотримання граматичних норм в мовленні;
- формування вмінь і навичок будувати граматичні конструкції відповідно до комунікативного наміру й ситуації.

Реалізація зазначених завдань здійснювалася у процесі виконання вправ на текстовій основі (конструктивних, комунікативно-творчих); створення проектів, текстів різних стилів і жанрів, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю вчителя української мови і літератури; проведення лінгвістичних ігор тощо. Взаємопов'язана реалізація всіх видів мовленнєвої діяльності на цьому етапі сприяла формуванню вмінь і навичок вживати відповідні до комунікативного наміру граматичні одиниці.

Креативно-продуктивний етап проектувався нами з урахуванням того, що оволодіння мовою передбачає не лише засвоєння знань про граматичні одиниці і явища, але й доречне послуговування граматичним матеріалом у комунікативній діяльності.

Своєрідність експериментально-дослідного навчання на другому етапі полягала в посиленій увазі до вироблення текстотвірних умінь студентів, у

створенні умов для виявлення їхніх творчих здібностей через моделювання професійно орієнтованих мовленнєвих ситуацій, залучення студентів до пошукової діяльності, що збільшило питому вагу самостійної роботи, відповідно активізацію творчої діяльності, яка передбачала складання наочності, написання творчих письмових робіт, трансформування, створення текстів різних стилів і жанрів тощо.

Як свідчать результати проміжних зрізів і першого підсумкового зрізу, після попереднього етапу дослідного навчання рівень сформованості граматичної компетентності зріс, однак ще спостерігалася недостатня сформованість умінь сприймати й відтворювати інформацію; творчу діяльність студенти ще активно не виявляли, деякі види робіт, зокрема трансформувати текст, скорочуючи й розширюючи його, дотримуючись граматичних норм української літературної мови, викликали утруднення. Спостереження за навчальним процесом переконали нас, що студенти недостатньо володіли навичками викладу дібраного матеріалу у вигляді конспекту, тез, розвідки, мали недостатньо сформовані навички текстотворення.

У процесі планування змісту й технологій другого етапу ми взяли до уваги, що традиційні засоби оволодіння граматичними нормами й правилами нині не спрацьовують, оскільки суттєво змінилися вимоги до культури спілкування людини як учасника комунікативної взаємодії. Тому ефективним у процесі формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу стало активне використання в освітньому процесі *технічних засобів навчання*: фрагментів телепередач, художніх та анімаційних фільмів, де висвітлюються актуальні питання сучасного педагогічного процесу; комп'ютерних програм, зокрема електронних перекладачів, засобів контролю якості тексту; технологій Web 2.0, зокрема соціальних мереж, блогів, ресурсів Wiki; *наочності*: репродукцій картин художників, наочних матеріалів прагматичного характеру: поштових листівок, рекламних афіш тощо.

Значну частину вправ і завдань на цьому етапі було спрямовано на активізацію текстотворчої діяльності, зокрема створення текстів на основі таблиць, схем, інфографіки, відеоматеріалів тощо із дотриманням граматичних норм. Наведемо приклади таких завдань.

*Завдання.* Створіть зв'язний текст у науковому стилі, використавши якнайбільше понять із «хмари слів»:



Рис. 3.2. «Хмара слів» (wordcloud) для складання тексту про прикметник

Такі завдання були передбачені під час вивчення кожної частини мови, оскільки їх виконання дає змогу поєднати текстотворчу діяльність із формуванням граматичних понять, стимулювати пошукову активність студентів, формувати гностичний та продуктивний складники граматичної компетентності

*Завдання.* Прогляньте короткометражний анімаційний фільм за покликанням (рис. 3): <https://www.youtube.com/watch?v=LrYYxRNnhDI>

Напишіть твір-міркування за його змістом, поширюючи речення відокремленими другорядними членами речення.



Рис. 3.3.

Завантажте свій текст у блог центру культури української мови: <https://centrkum.blogspot.com>. Проаналізуйте тексти ваших одногрупників. Оберіть один з текстів, запишіть його, опускаючи відокремлені члени речення. Як це вплине на структуру, стилістичне й емоційне навантаження тексту?

*Завдання.* Підготуйте телепередачу про реалізацію граматичних норм в мовленні сучасного студента. Завантажте свій текст у блог центру культури української мови: <https://centrkum.blogspot.com>. Проаналізуйте та прокоментуйте проекти ваших колег.

Студенти створили низку відеопроєктів про реалізацію граматичних норм української мови, уникнення анормативів у вживанні певних граматичних форм. Результати бесід зі студентами підтвердили їхню зацікавленість у такій формі роботи, високий рівень мотивації, оскільки відеопроєкти висвітлювалися на загальнодоступних інтернетних ресурсах і вимагали серйозного пропедевтичного етапу.

Як свідчать спостереження, викладання граматики української мови обмежується переважно вивченням теоретичного матеріалу з основних розділів сучасної української мови, удосконаленням умінь і навичок правильного вживання граматичних одиниць та формуванням умінь їх визначати й класифікувати. Відповідно до цього все гостріше постає питання про врахування в процесі навчання майбутніх учителів української мови і літератури соціальних функцій спілкування, його природи і потенціалу для суспільства загалом та особистості майбутнього вчителя зокрема.

З огляду на це ми розробили низку професійно зорієнтованих конструктивних, а також комунікативно-творчих вправ на основі лінгвістичних, психолого-педагогічних, дидактичних текстів для формування граматичної компетентності в єдності із професійною педагогічною.

Наприклад, до наведеного вище тексту «Семантико-синтаксична характеристика прикметника» (*Текст № 2 у додатку Г*) було запропоновано таке завдання:



*Завдання.* Перебудуйте поданий вище текст, адаптуйте його до сприйняття учнями 5 класу ЗНЗ. Проаналізуйте, чи змінилась граматична будова тексту: які частини мови переважають, речення якої структури вживаються.

Застосований прийом конструювання тексту з метою адаптувати його до рівня сприйняття учнями викликав у студентів найбільше зацікавлення, оскільки спрямовує їхню навчальну діяльність у контекст майбутньої професії, вимагає високого рівня усвідомлення теоретичного матеріалу, поданого в тексті, вмінь будувати зв'язне висловлення з урахування психологічних особливостей учнів відповідного віку.

У процесі вивчення теми «Числівник» пропонуємо використати такий психолого-педагогічний текст із граматичним і комунікативним завданнями:

*Завдання.* Прочитайте текст, заповнюючи пропущені орфограми. Проаналізуйте запропоновану педагогічну ситуацію, чи доречний прийом обрав учитель?

*Я впадала у розпач від свого 6-го «Б». Навіть диктанти після дуже ретельної, як мені здавалося, підготовки учні писали дуже погано. Робота над помилками втомлювала всіх, оскільки помилок було багато й на різні правила.*

*І ось я роздала **двадцять чотири однаков... аркуш...**, продиктувала диктант, а потім запропонувала акуратно скласти ці аркуші вздовж і розірвати на дві половини. Перша частина залишилася в дітей, а аркуші других частинок я перемішала й повернула їм. Кожному дісталася половинка з іншої групи, тобто в групі з чотирьох осіб не було жодної своєї другої половинки (За В. Букатовим «Педагогічні таїнства дидактичних ігор», 2004).*

*Див. текст № 4 у додатку Г.*

**II. Знайдіть у тексті числівники, визначте їх граматичні категорії (рід, відмінок) та згрупуйте за розрядами, заповнивши таблицю:**

Числівники				
Кількісні				Порядкові
Власне кількісні	Дробові	Збірні	Неозначено-кількісні	

Доповніть таблицю власними прикладами.

### III. Дайте відповіді на запитання:

1. Чи відрізняються особливості відмінювання кількісних та дробових числівників?
2. Яким стилістично кращим прислівником можна замінити виділене словосполучення у третьому рядку третього абзацу?
3. Який іменник в тексті утворений словотвірним способом основоскладання за допомогою числівника? Пригадайте особливості правопису таких слів.
4. Чи може слово «раз» в українській мові вживатися у ролі числівника (раз, два, три)?
5. Які особливості узгодження числівників різних розрядів з іменниками, прикметниками? Проілюструйте правила прикладами з тексту.

Узгодьте числівники з поданими словами і словосполученнями:

1	сумлінний студент	прочитана сторінка	година
2, 3, 4			
5,6,7... 20			
123, 1052			
45, 1 000 080			
1	метр	хвилина	гектар
1/2, 1/5, 0,5			
1 з половиною 3 з половиною 7 з половиною			

6. Спираючись на досвід педагогічної практики, оберіть із тексту приклади слів, які учні часто плутають з числівниками. Чому так відбувається? Продумайте пояснення або ілюстративний матеріал про розмежування числівників та інших частин мови.

Застосування текстів психолого-педагогічного спрямування як засобу формування граматичної компетентності урізноманітнює й стимулює мовленнєву діяльність студентів, спонукає до висловлення думок, залучає до дискусії, спрямовує на майбутню професійну діяльність у процесі вивчення різних лінгвістичних явищ, дає змогу простежити особливості функціонування граматичних одиниць у текстах майбутнього фаху. Наприклад, під час вивчення теми «Прикметник» було запропоновано такий

психолого-педагогічних текст із комунікативними та когнітивними (аналітичними) завданнями:

*Завдання.* Проаналізуйте педагогічну ситуацію, висвітлену в тексті. Як варто було вчинити студентці-практикантці, щоб відновити робочу атмосферу в класі?

### **Ігровий вир**

*Студентка третього курсу філологічного факультету університету поділилася враженнями, розповідала про самопочуття під час уроку. Студентка зізналася, що основний висновок, який вона для себе зробила, — перш ніж опанувати ігровий стиль роботи, слід навчитися авторитарно підтримувати дисципліну в класі. Посміхнувшись, ми не поспішили одразу з'ясувати причини такого сумного висновку... (За В. Букатовим «Педагогічні таїнства дидактичних ігор», 2004)*

*Див. текст № 5 у додатку Г.*

II. Випишіть з тексту всі прикметники, розподіліть їх на три колонки (якісні, відносні та присвійні). До якісних прикметників утворіть усі можливі форми ступенів порівняння.

III. Використавши прикметники, сформулюйте, які критерії доцільно було запропонувати класові для відновлення робочої атмосфери.

Приєм конструювання тексту доцільно використовувати і в роботі з лінгвістичними текстами задля формування гностичного складника граматичної компетентності, зокрема удосконалення лінгвістичних знань, формування граматичних понять, вивчення термінології.

*Завдання.* Прочитайте текст про відмінки іменників. Визначте стиль тексту. Письмово перекажіть його, послуговуючись науковим стилем викладу, проілюструйте власними прикладами.

*Усі відмінки творять значеннєві дива в реченні. Називний відмінок сам виражає граматичне значення. Адже він – основний відмінок. Якщо основний відмінок, то доводиться йому показувати іншим відмінкам приклад у праці.*

*В українській мові є гордовиті відмінки. Не бажують допомоги прийменників. Виконують граматичну роботу в реченні самі. Виконують сумлінно й постійно. Це називний і кличний відмінки... (За І. Вихованцем).*

*Див. текст №6 у додатку Г.*

Особливу увагу на другому етапі експериментального навчання було приділено комунікативно-творчим вправам і завданням на основі різних видів текстів, зокрема й едукативних, які сприяють формуванню особистості майбутнього вчителя української мови і літератури. Наведемо приклади таких текстів і завдань до них.

*Завдання.* Прочитайте текст. Сформулюйте проблему, яку розкриває автор. Чи погоджуєтеся ви з його позицією?

*За ставленням до рідної мови можна судити про моральний та інтелектуальний рівень людини.*

*Якщо людина не вірить у повноцінність своєї мови, вона не вірить і в свою власну повноцінність, така мусить вважати себе людиною другого сорту ... (О. Гончар).*

*Див. текст № 10 у додатку Г.*

II. Спишіть речення зі складеними присудками; назвіть способи вираження головних членів речення в них.

III. Складіть твір-роздум, узявши за тезу одне з речень пропонованого тексту. Уживайте речення з різними видами присудків.

*Завдання.* Спишіть висловлення, вставляючи пропущені літери, обґрунтуйте орфограми.

*Як в. . творювалась мова народу? Бач. . ли люди, скажімо, що море щос робить, давали безліч визнач. . нь, аж поки хтось сказав: «Море грає!». І це було взято, прийнято, відібрано з безлічі. І так зосталось. І так ж. . ве. Всі інші д. . ва нашої мови, її г. . ніальні зблиски народжувались саме так, з відбору слова найточнішого, поетичного.*

*Коли зв. . рнув зі сте. . ки в густі трави, то кон. . ки так і бриз. . нули з/під ніг! Яка гарна в нас мова: кон. . ки бриз. . нули з/під ніг. Дякую Богові, що дав мені народитися українцем (О. Гончар).*

II. Виконайте морфологічний розбір підкресленого слова. Запишіть іменник *сте. . ка* в усіх відмінках, простежте, які фонетичні зміни відбуваються в різних формах. На який склад падає наголос у формі множини?

III. Утворіть різні граматичні форми іменника *українець*, а також доберіть спільнокореневі слова. Яка між ними різниця?

Експеримент підтвердив, що всі названі засоби є ефективними за умови системного і цілеспрямованого їх включення в освітній процес, а також

раціонального поєднання у навчальній аудиторній та позааудиторній діяльності студентів.

Особливе місце було відведено аналітичним вправам (студенти визначали тему, основну думку, стиль і тип мовлення, прогнозували адресата мовлення або визначали умови спілкування тощо), репродуктивним, що передбачали відбір з тексту лексичного й граматичного матеріалу, комбінування основної інформації з кількох тематично об'єднаних текстів, розташування структурних компонентів тексту в логічній послідовності, складання вторинних текстів на основі первинних (конспектів, анотацій, адаптація наукових текстів до сприйняття учнями та ін.). Продуктивними виявилися під час експерименту трансформаційні вправи (на згортання та розгортання тексту, відтворення тексту за допомогою плану, схеми, таблиці, інфографіки, тез, конспекту, анотації, рецензії тощо), а також продуктивно-конструктивні, що стимулювали студентів до складання висловлювань за ключовими словами, на основі модельованої мовленнєвої ситуації тощо.

Запропонована система вправ ґрунтувалася на принципах відповідності змісту вправ розділам програми дослідного навчання; здійснення внутрішньопроектних і міжпроектних зв'язків, орієнтації студентів на індивідуальну та самостійну роботу, добору вправ залежно від мети їх реалізації, перспективності, повторюваності, креативності, систематичності й узаємозалежності їх застосування, текстоцентризму.

В експериментальному навчанні використовувався метод проектів, зокрема довготривалий прикладний проект «Мультимедійний морфологічний словник української мови», спрямований на формування вмінь визначати граматичні ознаки окремих слів, та серія проектів-телепередач «Говоримо правильно», присвячених особливостям реалізації граматичних мовних норм.

Другий етап експериментально-дослідного навчання підтвердив ефективність запропонованих вправ і завдань, форм, методів і засобів навчання, що сприяли суттєвому підвищенню мотивації студентів до навчання та активізації пізнавальних процесів, креативності студентів у процесі

засвоєння граматики української мови, а відтак формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

III етап (*контрольно-корекційний*) передбачав проведення консультацій, які спрямовані на узагальнення граматичних умінь і навичок студентів, роботу в проблемних групах, спостереження над використанням майбутніми учителями української мови і літератури знань, отриманих у процесі дослідного навчання, тобто перевірявся рівень сформованості граматичної компетентності відповідно до окреслених критеріїв.

Завдання контрольно-корекційного етапу полягали в:

- узагальненні й систематизації знань студентів з морфології та синтаксису української мови, умінь і навичок працювати з науковою літературою;
- перевірці й корекції вмінь і навичок створювати власні висловлювання з урахуванням граматичних норм в процесі професійної діяльності;
- перевірці рівня сформованості граматичної компетентності відповідно до визначених показників мотиваційно-ціннісного, гностичного, діяльнісного, особистісно-професійного критеріїв.

Упродовж третього – контрольно-корекційного етапу – педагогічного експерименту було дібрано завдання, спрямовані на узагальнення знань, умінь і навичок студентів, а також у разі потреби їх корекцію. Значна частина завдань на цьому етапі побудована на текстовому матеріалі, що дає змогу одночасно повторити мовленнєві й мовні відомості, зокрема граматичні, перевірити й удосконалити навички розпізнавання та адекватного вживання граматичних одиниць у мовленнєвому масиві.

На цьому етапі студенти опрацьовували тексти, редагуючи або перекладаючи їх з допомогою онлайн-перекладачів та засобів контролю якості. Наведемо приклади таких завдань.

*Завдання I.* Прочитайте та відредагуйте текст. Визначте типи помилок.

### ***Нові педагогічні професії в світі***

*Зараз безмістотно вчити молодь за принципом однієї правильної відповіді. Чим ширше доступ до інформації тим менше сенсу несе одна*

*відповідь, про яку розповідає вчитель. Нові професії вже приходять в українські учбові заклади, адаптуючись із зарубіжних педагогічних методик.*

*Тьютор – це особа, що веде індивідуальні, або групові заняття, а також — репетитор, наставник. У класичному розумінні, це ключова фігура в дистанційному навчанні, що відповідає за проведення занять із студентами... (З інтернетного джерела)*

*Див. текст № 7 у додатку Г*

II. До виявлених граматичних прущень складіть наочність із поясненням правильного вживання.

III. Складіть твір-міркування з теми: «Педагогічні професії майбутнього», вживаючи речення із відокремленими другорядними членами речення. Підкресліть їх відповідно до синтаксичної ролі та визначте частиномовну належність кожного слова у відокремлених конструкціях.

Основна увага на третьому етапі дослідного навчання приділялася складанню студентами монологічних і діалогічних висловлень різних типів і стилів мовлення відповідно до змодельованої або природньої мовленнєвої ситуації, а також їх подальшому граматичному редагуванню, наприклад:

*Завдання. Складіть текст (7-9 речень) на одну з тем:*

*Роль мови у професійному становленні особистості.*

*Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина.*

*Як треба розуміти поняття “мовна особистість”.*

*Не бійтесь заглядати у словник (М. Рильський).*

*Кожна людина мусить писати так само добре, як і говорити (Д. Лихачов).*

*Завдання. Продовжте думки:*

*1. Мовна культура – це надійна опора у вираженні незалежності думки, розвиненості людських почуттів, у вихованні діяльного, справжнього патріотизму. . . (В. Русанівський).*

*2. Мова – засіб інтелектуальної діяльності людини. . .*

*3. Мова – засіб оволодіння суспільно-історичними надбанням людства. . .*

4. Мова — універсальна\_\_\_\_\_, але користування нею вкрай індивідуальне... (П. Мовчан)

5. Цікаве спілкування можливе за умови. . .

Окреслений етап був завершальним, тому мав на меті уточнити, систематизувати знання граматики майбутніх учителів української мови і літератури, удосконалити їхні вміння складати зв'язні висловлювання різних стилів мовлення відповідно до модельованої або реальної професійної мовленнєвої ситуації, вживати адекватні граматичні форми, дотримуватися граматичних норм у мовленні.

Кожен етап дослідного навчання завершувався проміжними зрізами для порівняння їх результатів з даними констатувального експерименту.

Таблиця 3.3.

<b>Етапи дослідного навчання</b>	<b>Зміст роботи</b>	<b>Формовані уміння і навички</b>	<b>Орієнтовні вправи і завдання</b>
Мотиваційно-цільовий	Мотивація навчальної діяльності студентів, актуалізація знань, умінь і навичок.	визначати граматичні явища в тексті, класифікувати їх, з'ясовувати роль граматичних одиниць (морфологічних і синтаксичних) в текстах різних стилів і типів мовлення.	спостереження над мовними одиницями, аналіз особливостей функціонування граматичних одиниць в текстах, складання плану, конспекту, тез лінгвістичних текстів.
Креативно-продуктивний	Поглиблення та систематизація граматичних відомостей, удосконалення умінь і навичок текстосприймання та текстотворення, удосконалення умінь і навичок визначати граматичні явища в	складати висловлювання відповідного типу, стилю й жанру мовлення із дотриманням граматичних норм; редагувати граматичні порушення в тексті; дотримуватись	трансформування тексту в інфографіку, створення тексту на основі схем, таблиць, інфографіки, аудіо-, відеоматеріалів; лінгвістичних аналіз текстів різних типів та жанрів,



	тексті, визначати їхню приналежність до відповідних класифікаційних розрядів, спираючись на твердження мовознавців; вдосконалення вмінь і навичок дотримуватись граматичних норм у мовленні.	морфологічних і синтаксичних норм у власному мовленні.	моделювання ситуацій професійного спілкування з визначеним граматичним завданням; трансформування граматичних одиниць в тексті (перебудова речень, словосполучень відповідно до комунікативного наміру).
Контрольно-корекційний етап	перевірка рівня засвоєння граматичних понять, сформованості умінь та навичок створювати й редагувати власні і висловлювання залежно від ситуації спілкування, удосконалення набутих граматичних умінь і навичок студентів.	створювати висловлення відповідно до комунікативної ситуації з урахуванням граматичних норм; редагувати висловлення.	редагування усних та писемних висловлювань; складання текстів різних типів, стилів, жанрів, дотримуючись граматичних норм.

З-поміж форм організації навчання під час експериментально-дослідного навчання домінували практичні заняття, комунікативні тренінги, дидактичні ігри, консультації, самостійна робота тощо.

З-поміж методів в експериментально-дослідному навчанні використовувалися метод вправ (когнітивні, конструктивні, комунікативно-творчі), спостереження над мовними явищами, проблемні методи, робота з навчальною й довідковою літературою, інтерактивні, зокрема творчий діалог, робота в парах, робота в групах, аналіз конкретних ситуацій (психолого-педагогічних), метод проектів та інші.

Під час практичних занять основними прийомами роботи були такі: аналіз готових текстів різної стильової належності, складання плану, тез, інфографіки; усний виклад навчального матеріалу з узагальненням і систематизацією; слухання, конспектування виступів однокласників, лекцій; аналіз під керівництвом викладача прослуханих виступів, лекцій; складання та розігрування діалогів на професійні теми; лінгвістичні ігри; трансформування текстів; підстановка граматичних одиниць; навчальне редагування та ін. Для самостійного та індивідуального виконання були передбачені такі види діяльності: конспектування (текстове або схематичне), анотування, реферування лінгвістичних текстів; підготовка публічних виступів різних жанрів з актуальних питань граматики української мови; взаєморецензування усних відповідей і виступів, письмових робіт; конструювання граматично правильно оформлених речень; мовний експеримент; складання текстів, підготовка й проведення навчальних дискусій на фахові теми; написання наукових професійно орієнтованих текстів різних жанрів; навчальний переклад тощо.

Організація навчальної діяльності студентів передбачала створення змістовного дидактичного комплексу, що включав методичні матеріали (навчальна програма); навчальні матеріали (підручники й навчальні посібники, комплекс вправ і завдань, комплект засобів інформаційної підтримки навчальної дисципліни (словники, довідники, таблиці, схеми, моделі); контроль знань (критерії оцінювання, завдання для самостійної підготовки, теми творчих робіт, тести, запитання до заліку, запитання до іспиту; література (основна, додаткова, електронні ресурси) та являв собою базу знань, що постійно наповнювалася, розвивалася й оновлювалася відповідно до проміжних і контрольних результатів дослідного навчання.

Як засвідчив аналіз методичного забезпечення викладання граматики української мови, на сьогодні відсутній єдиний підручник, який дає змогу охопити теоретичні відомості морфології і синтаксису та вміщує практичний аспект формування граматичної компетентності. З огляду на це, під час

дослідного навчання студенти засвоювали теоретичний матеріал, виконували практичні завдання за допомогою різних методичних посібників, довідників, словників, лінгвістичних праць, додаткової літератури. Це сприяло підвищенню ролі самостійної роботи студентів, закріпленню навичок написання повідомлень, доповідей, виступів, лінгвістичних розвідок з актуальних питань граматики української мови.

Отже, на кожному з етапів експериментально-дослідного навчання (мотиваційно-цільовий, креативно-продуктивний, контрольо-корекційний) було використано різні типи завдань на засадах текстоцентричного підходу, що дало змогу спрямувати процес формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в контекст подальшої професійної діяльності, сприяти засвоєнню знань загальних закономірностей граматичної системи мови, виробленню граматичних умінь і навичок, формуванню ціннісних орієнтацій майбутньої професійної діяльності. Усе викладене вище дало нам підстави для реалізації створеної методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.

### **3. 3. Результати експериментально-дослідного навчання**

Як уже зазначалося, на формувальному етапі експерименту було задіяно 309 студентів, зокрема 152 студенти – експериментальних груп і 157 – контрольних груп. Для проведення формувального експерименту з груп третього і четвертого курсів було визначено експериментальні (ЕГ) і контрольні (КГ). На початок експерименту рівень розвитку граматичної компетентності студентів усіх груп був приблизно однаковим.

У всіх групах здійснювалося навчання студентів сучасної української літературної мови (розділ «Морфологія»). Студенти обох груп перебували під постійним спостереженням. Експериментальні дані аналізувалися та піддавалися статистичному обробленню. На відміну від студентів експериментальних груп, студенти контрольних груп працювали за

традиційною методикою: змістом програми не було передбачено реалізацію текстоцентричного підходу у процесі формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. У контрольних групах основним методом роботи над мовним матеріалом було обрано метод бесіди та вправ, що були побудовані на основі дидактичного матеріалу в межах лексикоцентричного підходу, спрямованого передусім на усунення граматичних помилок, формування вмінь і навичок правильно вживати граматичні категорії (роду, числа, відмінка тощо), практичні завдання майже не передбачали застосування текстового матеріалу, інтерактивних технологій навчання, моделювання мовленнєвих ситуацій, активізації текстотворчої діяльності.

Логічним завершенням реалізації пропонованої методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу стало здійснення перевірки її результатів. У зв'язку з тим, що експериментальне навчання проводилося в три етапи, аналіз результатів експерименту подаємо поетапно.

Кожен етап дослідного навчання завершувався проведенням контрольних зрізів задля перевірки ефективності пропонованої методики й визначення стану сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Контрольні зрізові роботи проводилися одночасно в контрольних та експериментальних групах задля порівняння їх результатів. Мета контрольних зрізів в експериментальних групах полягала в перевірці впливу пропонованої методики дослідного навчання на формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, а в контрольних групах – перевірці рівня сформованості граматичної компетентності під час традиційного навчання.

Види й складність завдань у контрольних та експериментальних групах були однаковими. Рівні формування граматичної компетентності майбутніх

учителів української мови і літератури визначали критеріями, розробленими для констатувального етапу педагогічного експерименту.

Критерії оцінювання в контрольних та експериментальних групах були однаковими, складність завдань – рівнозначною.

Контрольний зріз за результатами навчання на першому – мотиваційно-цільовому – етапі передбачав виконання студентами низки вправ, що перевіряли рівень граматичних знань, умінь і навичок. Мета першого контрольного зрізу – перевірити ефективність дослідного навчання; зробити висновки про його результативність.

Подаємо запропоновані після першого етапу педагогічного експерименту вправи:

I. Прочитайте текст. Знайдіть у тексті спільнокореневі слова, доповніть їх власними прикладами.

II. У другому абзаці тексту (рядки 7-18) визначте частиномовну належність усіх слів. У рядках 7-11 визначте граматичні значення усіх слів.

III. Із рядків 11-18 випишіть усі прикметники, визначте їхні лексико-граматичні розряди.

IV. Зробіть повний морфологічний розбір підкреслених слів.

V. Знайдіть у тексті стійкі словосполучення, складіть з ними речення, ускладнені відокремленими другорядними членами.

*У первісних релігійних уявленнях дух – невидима свідома, зла або добра істота, що перебуває в різних предметах і явищах природи; продукт уособлення стихійних сил природи. В сучасних релігіях дух підноситься як всемогутня надприродна сила, Бог, а душа – як самотійна, незалежна від смертного тіла безсмертна сутність (плоть людини смертна, душа – безсмертна)...(М. Стельмахович).*

*Див. текст № 8 у додатку Г.*

Результати перевірки завдань засвідчили, що більшість студентів упоралася з виконанням першого завдання, правильно виокремивши спільнокореневі слова *дух, душа, духовність*. Проте лише частина студентів (38%) доповнила низку слів доречними прикладами: *душенька, душевнохворий, душевність, душолюбець, духовенство, душевний, духоборство*

тощо. Натомість у багатьох відповідях (46%) з-поміж прикладів траплялися слова з омонімічними коренями (душовий, задуха, задушливий тощо) або інші граматичні форми тих самих слів (духом, дусі, душею тощо). Не доповнили низку спільнокоренових слів 16% студентів.

У другому завданні студенти правильно визначили частиномовну належність слів тексту. Щоправда, у кількох роботах КГ (6,5%) слово *незрозумілих* було визначено дієприкметником, водночас у більшості робіт було правильно визначено належність слова до прикметників. Граматичні значення слів студенти переважно визначили правильно, щоправда у 19% студентів траплялися труднощі у розрізненні родового і знахідного відмінків іменників, а 32% студентів не визначили категорію перехідності / неперехідності дієслів, що дало підстави для коригування подальшої програми з метою повторення і закріплення попередньо здобутих знань.

Найбільше помилок припустилися студенти під час виконання третього завдання, оскільки не змогли правильно визначити проміжні лексико-граматичні розряди прикметників, вжитих у переносному значенні: *заяча душа, чорнильна душа, цапова душа*. Це спонукало нас до планування роботи з повторення складної для студентів теми. Крім системи вправ, ми передбачили творчі завдання на другому етапі експерименту, зокрема написати хайку (хоку) – трирядковий неримований вірш, що складається з 17 складів (5-7-5) і характеризується простотою поетичної мови, свободою викладу – із викристанням прикметників проміжних розрядів (присвійно-відносні, присвійно-якісні, відносно-якісні).

Морфологічний розбір слів у четвертому завданні виявився нескладним для студентів, щоправда у частини студентів (36%) структура розбору була порушена, а декілька студентів (5,4%) неправильно визначали окремі граматичні значення.

П'яте завдання, що передбачало складання речень на основі стійких словосполучень виявилось складним для невеликої частини студентів (33,5%). Хоча стійкі словосполучення з тексту більшість визначила

правильно, проте труднощі виникли із формулюванням речень з відокремленими другорядними членами. Більшість студентів, які правильно виконали це завдання, вживали відокремлені члени речення, виражені лише дієприкметниковим або дієприслівниковим зворотами. Частина студентів (18,4%) припускалася пунктуаційних помилок (розділові знаки при відокремлених членах речення, між частинами складного речення, тире між підметом і присудком), а у 10,3% студентів траплялися граматичні помилки (неправильне вживання відмінкових закінчень, неправильне узгодження граматичних форм слів та інші).

Кількісний аналіз результатів контрольного зрізу на першому етапі в контрольних та експериментальних групах представлений у таблиці 3.4.

*Таблиця 3.4.*

**Результати виконання завдань контрольного зрізу після першого етапу експериментально-дослідного навчання (у %)**

№ завдання п/п	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	10,8	8,3	45	31,2	34,6	44	9,6	16,5
2	15,5	9,6	47,2	33,8	33,3	42	4	14,6
3	10	3,5	41,4	29,6	36,3	52	12,3	14,9
4	20,6	10,2	46,3	30,5	25	44	8,1	14,6
5	18	9,6	39. 1	32	31,6	41,4	11,3	17
<i>Пересічно</i>	<b>14,98</b>	<b>8,24</b>	<b>44,98</b>	<b>31,42</b>	<b>32,16</b>	<b>44,68</b>	<b>9,06</b>	<b>15,52</b>

Дані таблиці 3.4 дають змогу стверджувати, що вправи й завдання контрольного зрізу студенти експериментальних груп на I етапі дослідного навчання виконали краще, ніж завдання констатувального. У студентів контрольних груп зрушення на краще були незначними порівняно з експериментальними.

На другому етапі дослідного навчання задля перевірки рівня сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури ми запропонували завдання, виконання яких вимагало від студентів сформованих знань основних граматичних понять, граматичних умінь і навичок, зокрема редагувати тексти або окремі словосполучення,

уводячи їх в текст; скласти текст на задану тему із граматичним завданням; складати висловлення на професійну тему з використанням граматичної термінології. Наведемо зразки завдань контрольного зрізу, що проводився на другому етапі формувального експерименту.

I. Поясніть значення поданих граматичних понять, увівши їх до одного тексту: *предикативність, модальність, граматична категорія, граматичне значення, граматична форма, перехідність, лексико-семантичні розряди, семантико-синтаксична структура, формально-граматична структура, лексико-граматичний клас слів.*

Безпомилково дали визначення запропонованих понять 15,8% осіб експериментальних груп, 51,3% осіб виконали це завдання з незначними неточностями. Частково правильно виконали завдання 28% студентів, які не змогли дати тлумачення усіх граматичних понять та пов'язати їх у тексті. Не впоралися з цим завданням декілька студентів (4,9%), які не змогли пояснити значення визначених граматичних термінів. Складними для студентів видалися поняття *предикативність, семантико-синтаксична структура, формально-граматична структура*, які студенти контрольних груп не змогли чітко пояснити.

II. Перепишіть текст, розкриваючи дужки, уникаючи скорочень слів, запишіть числівники словами.

*Земля разом із 8 іншими планетами рухається навколо Сонця. Відстань її до Сонця змінюється від 147,1 млн кілометрів на початку січня до 152,1 млн кілометрів на початку липня. Період обертання Землі навколо нашого світила дорівнює 365,242 (доба), а навколо своєї осі – 23 (година) 56 (хвилина) 5 (секунда). Довжина земного екватор(а,у) вимірюється 40075704 (метр). Уся поверхня Землі становить 510 млн квадратних кілометрів, причому на 361,1 млн квадратних кілометрів її, тобто на 72 (відсоток), розіллявся Світовий океан.*

Аналіз результатів виконання другого завдання свідчить про те, що в студентів як експериментальної, так і контрольної груп все ще виникають труднощі в утворенні деяких граматичних форм, зокрема відмінків числівників. Найбільше помилок трапилося у творення орудного відмінка



числівників (48%), а також у вживанні відповідної відмінкової форми іменників при узгодженні з числівниками 72, 23, 40075704 (41,6%). Зважаючи на це, ми скоригували роботу на наступному етапі дослідного навчання та додали до самостійної роботи завдання на створення інфографіки за текстом «Українського правопису» (§ Відмінювання кількісних числівників, § Узгодження числівників з іменниками)

III. Відредагуйте текст, визначте, які помилки належать до граматичних. Числівники запишіть словами. Класифікуйте речення за групами: прості неускладнені, прості ускладнені, складні сполучникові (складносурядні і складнопідрядні), безсполучникові, багатокomпонентні.

*А чи знаєте, Ви, скільки мов на землі? Вчені називають різну кількість: від трьох тисяч до п'ятьох. Згідно до даних лінгвістів, з усіх мов добре вивчені лише п'ятьсот; одна тисяча чотириста перебувають на межі вимирання (сама більша кількість їх у Австралії і США); дві третини мов не мають писемності. ... (Із посібника).*

*Див. текст № 9 у додатку Г.*

Третє завдання передбачало комплексну роботу з текстом, було спрямоване на перевірку мовної пильності, вміння розпізнавати та редагувати граматичні, орфографічні, пунктуаційні, лексичні помилки. Аналіз результатів перевірки засвідчив, що студенти експериментальних груп переважно впоралися із завданням, відредагували помилки і правильно визначили, які саме належать до граматичних. Щоправда, частина студентів ЕГ (17%) не помітила деяких орфографічних та лексичних порушень (*дає можливість* замість *дає змогу*, *не зважаючи на* замість *незважаючи на*), а також не звернули увагу на закони милозвучності. Тоді як 50,6% студентів контрольних груп не помітили великої кількості граматичних, лексичних, пунктуаційних помилок, неправильно визначили порушення граматичних норм, припустилися помилок у вживанні правильних форм числівників. Водночас, у ході бесід зі студентами КГ з'ясувалося, що вони знають норми й правила, які було порушено, проте не змогли розпізнати анормативи в цілому тексті. Із класифікацією речень відповідно до їхньої будови особливих труднощів у студентів не виникло, щоправда незначна кількість студентів

(10%) не змогла правильно визначити будову останнього речення другого абзацу (*Друге місце займає англійська мова. Рідною її вважають 330 мільйонів людей, а тих, для кого вона є другою і третьою мовою, — у два рази більше*), охарактеризувавши його як складносурядне замість багатокомпонентного з різними видами зв'язку. У декількох студентів (4,5%) виникли труднощі із розрізненням складних речень і простих ускладнених.

Четверте завдання контрольного зрізу передбачало написання власного висловлення із граматичним завданням.

IV. *«Більшість європейських мов можна вивчити за кілька років. Щоб опанувати рідну, не вистачить і половини життя»* (Ф. Вольтер). Чи не здається вам думка видатного французького філософа парадоксальною, суперечливою? Висловіть свої міркування. Визначте способи вираження елементів предикативної основи в усіх реченнях.

Аналіз результатів виконання четвертого завдання контрольного зрізу показав, що роботи студентів експериментальних груп майже не містили орфографічних і пунктуаційних помилок, були точно й раціонально використані мовні засоби для оформлення власного тексту. Допустили невелику кількість помилок 43,3% студентів. У роботах 20,9% студентів спостерігалось порушення викладу матеріалу, недотримання визначеного стилю мовлення, допускалися граматичні й правописні помилки.

Низький рівень сформованості текстотвірних умінь продемонстрували 15% студентів, вони послуговувалися переважно простими реченнями, у їхніх роботах траплялися випадки неправильного вживання слів, допущено стилістичні, лексичні, мовленнєві й граматичні помилки. Ці факти свідчать, що мовленнєві вміння й навички майбутніх учителів української мови і літератури мають в подальшому вдосконалюватися під час вивчення не тільки сучасної української літературної мови, а й інших фахових дисциплін.

Аналіз виконання четвертого завдання засвідчив глибше засвоєння студентами експериментальних груп (на відміну від студентів контрольних груп) граматичних норм сучасної української літературної мови, показав

уміння послідовно викладати зміст, досягати граматичної єдності та виразності тексту.

Збільшення відносної кількості правильних відповідей і зменшення неправильних у студентів експериментальних груп свідчить про підвищення загального рівня граматичної компетентності студентів усіх груп. Аналіз результатів другого контрольного зрізу показав, що 18,28% можна віднести до осіб, які досконало володіли навичками граматично правильно оформлювати тексти, чітко, послідовно викладали думки, тобто на цьому етапі мали високий рівень сформованості граматичної компетентності.

Результати контрольного зрізу на другому етапі навчання проілюстровано в таблиці 3. 5.

Таблиця 3.5.

**Результати виконання контрольного зрізу на другому етапі експериментально-дослідного навчання (у %)**

№ завдання п/п	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	15,8	9	51,3	30,3	28	48	4,9	12,7
2	16,5	8,7	44,2	30,6	33,3	50,2	6	10,5
3	18	5,5	49,3	36,8	26,3	50,6	6,4	7,1
4	22,8	11,4	51,3	32,2	20,9	46,4	5	10
<i>Пересічно</i>	<b>18,28</b>	<b>8,65</b>	<b>49,03</b>	<b>32,48</b>	<b>27,13</b>	<b>48,8</b>	<b>5,575</b>	<b>10,08</b>

Результати якісного аналізу зрізових робіт засвідчили, що студенти експериментальних груп значно більше вдосконалили граматичні вміння і навички: в них збільшився відсоток відповідей високого й достатнього рівнів порівняно з попереднім контрольним зрізом (відповідно на 3,3% і 4% ).

Результати другого контрольного зрізу переконали нас, що спрямована на розвиток граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури робота ще не завершена й потребує подальшого вдосконалення на наступних етапах експерименту.

Третій контрольний зріз здійснювався за допомогою розроблених нами завдань, що дали змогу перевірити рівень сформованості граматичних знань,

умінь і навичок, засвоєння лінгвістичних понять. Також студенти виконували тести, складали висловлення на професійну тему з визначеним граматичним завданням, а також створювали тексти з актуальних питань граматики української мови. Наведемо приклади завдань контрольного зрізу, які були запропоновані студентам на третьому етапі дослідного навчання.

I. Виконайте тестові завдання (Додаток А).

II. Спишіть подані афоризми, підкресліть граматичну основу.

Визначте частиномовну приналежність кожного слова. :

1. *«Прекрасна думка втрачає цінність, якщо вона погано висловлена»* (Ф. Вольтер).

2. *«Учитель має бути творцем. А коли його праця – лише ремесло, то немає у світі ремесла важчого»* (А. Дістервег).

3. *«Кожен із нас відповідальний за те, якою буде мова майбутнього, хай у безкінечно малій дозі»* (Ю. Шевельов).

III. Підтвердіть або спростуйте думку, висловлену в афоризмах. Складіть текст, вживаючи ускладнені речення, визначте тип ускладнення.

IV. Складіть зв'язний текст в науковому стилі, використавши якнайбільше дефініцій з хмари слів:



Якісний аналіз результатів тестової перевірки знань дав змогу стверджувати, що студенти, які навчалися за дослідною методикою в експериментальних групах, краще володіють граматичними знаннями, уміннями і навичками: з-поміж варіантів відповіді до текстів на визначення теоретичних відомостей та перевірку практичних навичок з граматики обирають правильні.

Виконання другого завдання передбачало перевірку навичок визначати граматичну приналежність слів та їх синтаксичну роль. Студенти експериментальних груп здебільшого впоралися із цим завданням, тоді як у частини студентів контрольних груп траплялися помилки. У першому афоризмі неправильно підкреслили частину складеного іменного присудка «висловлена», визначивши його як означення, виражене прикметником; у другому – частина студентів не впоралася із визначенням присудка, вираженого іменником, а також 12 % студентів КГ неправильно підкреслили граматичну основу другої частини складного речення; у третьому афоризмі студенти КГ припустилися найбільше помилок, 14% не визначили складний підмет «кожен з нас», 18% сплутали сполучне слово, виражене займенником, зі сполучником, 10% студентів неправильно визначили неповнозначні частини мови.

Третє завдання контрольного зрізу передбачало написання тексту-міркування на одну із заданих тем із граматичним завданням. Студенти експериментальних груп здебільшого виявили належний рівень культури мовлення, володіння граматичними нормами української мови, лексичне і граматичне багатство мовлення. Порівняльний аналіз висловлень студентів КГ та ЕГ свідчить, що ускладнені конструкції студентів КГ здебільшого обмежуються однорідними членами речення, вставними компонентами та відокремленими членами речення, вираженими дієприслівниковими зворотами, тоді як у текстах студентів ЕГ наявні звертання, вставні і вставлені компоненти, однорідні члени речення, відокремлені означення, прикладки, обставини, додатки. Студенти ЕГ більшою мірою виявляють граматичне багатство мовлення, уникають граматичних помилок, правильно будують граматичні конструкції.

Виконання четвертого завдання передбачало перевірку гностичного складника граматичної компетентності – знання граматичних понять, а також діяльнісного – сформованість умінь і навичок конструювати зв'язних текст в науковому стилі на лінгвістичну тематику. Зауважимо, що такі завдання студенти виконували на другому етапі експериментального навчання під час

вивчення різних тем. Складання тексту за хмарою слів дає змогу перевірити знання термінології, вміння студентів оперувати граматичними поняттями, правильно вживати їх у тексті, а також визначити рівень сформованості вмінь і навичок текстотворення. Під час виконання цього завдання у студентів експериментальних і контрольних груп виникли труднощі з уведенням до тексту дефініцій «фінитивні дієслова», «кон'юнктив», «індикатив»: 17,9% студентів ЕГ та 11% КГ правильно і доцільно ввели їх до тексту, 20% ЕГ та 35% КГ вжили ці поняття неправильно, інша частина студентів не використали ці терміни у створеному висловленні. Щодо вживання інших понять, зокрема «грамеми», «дієвідміна», «дійсний спосіб», «умовний спосіб», «давноминулий час», «категорія роду», «категорія стану» та інших в студентів ЕГ труднощів не виникло, тоді як значна частина студентів КГ (56,4%) не впоралася із правильним тлумаченням понять «грамема», «зворотний стан», «пасивний стан», «давноминулий час», «зворотні дієслова». Також варто зауважити, що студенти КГ виявили переважно низький та достатній рівень навичок текстотворення: у них виникали труднощі із формулюванням думки, побудовою зв'язного висловлення, використанням мовних засобів, притаманних науковому стилю мовлення, траплялися граматичні, лексичні, стилістичні, пунктуаційні помилки. Складаючи текст в науковому стилі, студенти, які виявили середній рівень знань, припускалися граматичних, пунктуаційних та стилістичних помилок, демонстрували незначний рівень володіння лінгвістичною, зокрема граматичною термінологією, не наводили доречних прикладів. Тоді як більшість студентів ЕГ вправно будували зв'язне висловлення в науковому стилі, дотримувалися норм сучасної української літературної мови, правильно й доцільно вживали задані в умові граматичні поняття, спиралися у тлумаченні на погляди науковців.

Результати контрольного зрізу на третьому етапі дослідного навчання подаємо в таблиці 3.6.

*Таблиця 3.6.*

Результати виконання завдань контрольного зрізу на третьому етапі  
експериментально-дослідного навчання (у %)

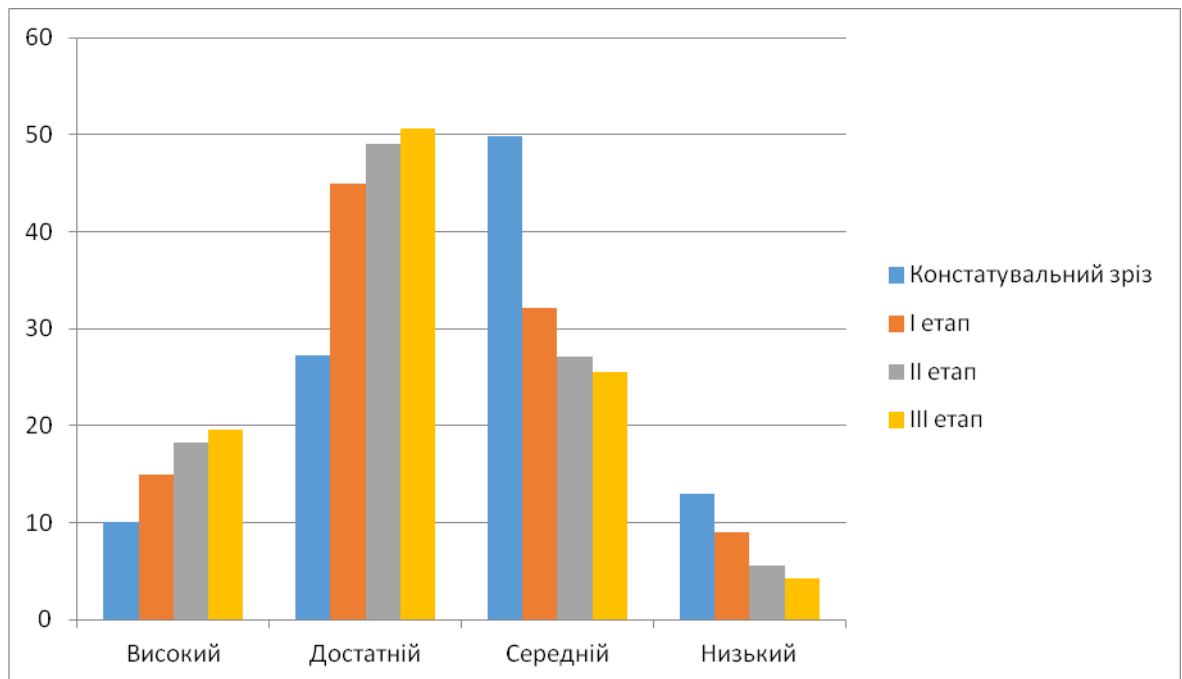
№ завдання п/п	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	20,6	15,2	51,2	32,3	24,3	47,1	3,9	5,4
2	21,4	13,7	45,2	30,6	30	45,2	3,4	10,5
3	18,6	8,5	50,4	36,8	27,3	45	3,7	9,7
4	17,9	11,4	55,8	32,2	20,3	46,4	6	10
<i>Пересічно</i>	<b>19,63</b>	<b>12,2</b>	<b>50,65</b>	<b>32,98</b>	<b>25,48</b>	<b>45,93</b>	<b>4,25</b>	<b>8,9</b>

За даними таблиці, до категорії осіб з високим рівнем сформованості граматичної компетентності віднесено 19,63% студентів експериментальних, з достатнім рівнем – 50,65%, з середнім – 25,48%, з низьким – 4,25%.

Якісний аналіз результатів контрольного зрізу дав змогу зробити висновок, що студенти, які навчалися за експериментальною методикою, краще уміють визначати граматичні явища в тексті, дотримуватись граматичних норм у мовленні, створювати й редагувати тексти відповідно до особливостей граматичної структури української мови, мають стійкі знання основних теоретичних положень граматичного рівня української мови, вміють класифікувати граматичні явища, спираючись на погляди лінгвістів, наводити власні приклади до них. Високий рівень у студентів експериментальних груп порівняно із результату констатувального зрізу зріс на 9,63%, достатній рівень – на 23,35%.

Отже, результати формувального етапу педагогічного експерименту переконали, що рівень сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури суттєво підвищився, тоді як у студентів контрольних груп він змінився незначною мірою. Студенти експериментальних груп удосконалили граматичні вміння, збагатили свої знання специфічною лінгвістичною, зокрема граматичною, термінологією.

Середній показник динаміки рівнів сформованості граматичної компетентності студентів експериментальних груп початку й кінця експерименту показано на рис. 5.



*Рис. 5. Динаміка рівнів сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури*

Отримані результати підтверджують ефективність запропонованої методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови на засадах текстоцентричного підходу. Більшість студентів експериментальних груп у процесі навчання досягла високого й достатнього рівня. Вони продемонстрували належну обізнаність із граматичними поняттями, виявили належний рівень сформованості умінь та навичок редагувати, створювати, перебудовувати тексти різних стилів з урахуванням морфологічних і синтаксичних норм сучасної української літературної мови. Результати експериментального навчання підтвердили ефективність розробленої методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.



## Висновки до третього розділу

Результати констатувального етапу дослідження, на якому визначались рівні та показники сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, дали підстави для створення комплексу експериментальної методики навчання на засадах текстоцентричного підходу.

Хід та результати дослідного навчання переконали, що формування граматичної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови і літератури – має бути поетапним. Процес формування граматичної компетентності забезпечувався реалізацією текстоцентричного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивно-комунікативного підходів, в межах яких визначалися форми, методи і засоби, адекватні обраним навчальним стратегіям та змістові навчання. З-поміж форм навчання ефективними виявилися практичні заняття з елементами лекції, індивідуальні консультації, самостійна робота студентів, конференції, круглі столи.

Основним дидактичним засобом стали навчальні тексти професійного спрямування: лінгвістичні, дидактичні, психолого-педагогічні, етнопедагогічні, едукативні, що використовувалися з метою поглиблення знань студентів з обраного фаху, сучасними досягненнями лінгвістики і лінгводидактики, розширення їхнього професійного й особистісного потенціалу. Систематичне використання текстів створювало умови для опанування морфологічного і синтаксичного мовних рівнів та різних видів мовленнєвої діяльності; ілюстрації функціонування граматичних одиниць у зв'язному висловленні певного виду, стилю і жанру; породження власного тексту з урахуванням граматичних норм української мови. Важливе місце в експериментальній методиці відведено інформаційно-комунікаційним технологіям як засобу організації навчальної діяльності. Студенти долучалися до створення мультимедійних словників з використанням технологій Wiki (словник граматичних термінів, морфологічний словник); теле- та радіопередач із дотримання граматичних норм (серія телепередач «Говорімо

правильно!»); наповнення блогу центру культури української мови; створення банку текстів та інфографіки з актуальних питань граматики тощо. Варто зауважити, що усі наповнені студентами електронні ресурси можуть застосовуватися під час проходження педагогічної практики та в майбутній професійній діяльності.

Важливими виявилися вправи на текстовій основі, проблемні, репродуктивні, мнемонічні, які передбачали актуалізацію знань студентів; формування умінь визначати особливості функціонування граматичних одиниць у текстах різних типів, стилів та жанрів мовлення; трансформувати тексти з одного стилю в інший, адаптовувати лінгвістичні наукові тексти для сприйняття учнями, добираючи відповідні морфологічні й синтаксичні засоби; оформляти й редагувати текст відповідно до граматичних норм; складати висловлювання за ключовими словами, на основі схем, таблиць, інфографіки, аудіо- та відеоматеріалу, модельованої мовленнєвої ситуації; створювати власні тексти із використанням граматичної термінології, дотримуючись мовних норм.

У результаті експерименту було підтверджено припущення, що робота з формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури стане результативною за умов: реалізації текстоцентричного підходу до навчання шляхом впровадження; посилення комунікативної підготовки шляхом систематичного залучення студентів до всіх видів мовленнєвої діяльності; збагачення словникового запасу студентів граматичною термінологією.

Результати експериментально-дослідного навчання засвідчили ефективність запропонованої методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу: до категорії осіб з високим рівнем сформованості граматичної компетентності віднесено 19,63%, відповідно, достатній рівень виявили 50,65%, середній – 25,48%, низький – 4,25% студентів. Дані формувального експерименту засвідчили, що рівень сформованості

граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури суттєво підвищився, тоді як у студентів контрольних груп змінився незначною мірою. Майбутні вчителі української мови і літератури продемонстрували більш досконале володіння граматичною термінологією, граматичними нормами української літературної мови, сформовані вміння й навички визначати й аналізувати граматичні явища в текстах професійного спрямування.

Отже, запропонована методика навчання граматики на засадах текстоцентричного підходу, що враховувала лінгводидактичні, педагогічні та психологічні чинники, сприяла формуванню граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

**Матеріали третього розділу представлено в таких публікаціях автора:**

1. *Горохова Т. О.* Оптимізація методів навчання граматики української мови майбутніх учителів-словесників на засадах текстоцентричного підходу. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. №6 (58). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. С. 138-141
2. *Горохова Т. О.* Навчальний текст як засіб формування граматичної компетентності студентів філологічних спеціальностей. *Теоретична і дидактична філологія. Збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 17. С. 14-29.
3. *Горохова Т. О.* Формування комунікативної компетентності студентів на засадах текстоцентричного підходу. *Українське слово і сучасність: науково-методичний журнал*. №11 (27), 2016. С. 20-22 (тези).

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Аналіз і синтез спеціальної літератури дав змогу виокремити в діахронії основні тенденції розвитку методики навчання граматики в інтерпретаційному контексті різних лінгвістичних напрямів конкретної історичної доби: *логіко-граматичного*, що вирізнявся пріоритетом формальної логіки в процесі граматичних досліджень; *психологічного*, представники якого заперечували ототожнення логіки й граматики, наголошуючи на зв'язку мислення й мовлення, на єдності змісту й форми; *елементарно-практичного*, в якому наголошено на практичній значущості навчання граматики й відкинуто теоретичну складову; *формально-граматичного*, у якому віддано перевагу формі слова й структурі словосполучення й речення; *семантико-граматичного*, що ґрунтується на виявленні єдності змісту й форми, різних відтінків значення й семантичних ознак граматичних категорій; *структурно-семантичного*, яким передбачено вивчення структури граматичних одиниць в єдності з їхнім значенням, установлення взаємозалежності структурних частин слова, словосполучення та речення; *комунікативно-діяльнісного*, в якому на пріоритетну роль відведено діяльнісному аспекту мови й сукупність методів, прийомів та засобів навчання, в основі яких є моделювання ситуацій, які спонукали б до створення комунікативних актів; *функційно-стилістичного*, який ґрунтується на вивченні граматичних одиниць з погляду стилістичної функції у текстах. З огляду на те, що нині в лінгводидактиці домінують комунікативно-діяльнісний і функційно-стилістичний підходи до навчання граматики, основним дидактичним засобом обрано текст, який створює умови для ілюстрування функцій та комунікативного потенціалу граматичних одиниць української мови.

2. Студіювання наукової літератури з обраної проблеми уможливило уточнення змістового наповнення понять «граматична компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури», «текстоцентричний

підхід до навчання граматики майбутніх учителів української мови і літератури», «навчальний текст».

*Грамотичну компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури* схарактеризовано як інтегровану здатність, складниками якої є: системні знання морфологічного та синтаксичного рівнів мови; володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; уміння й навички комунікативно доцільно використовувати граматичні засоби в мовленнєвій діяльності для розв'язання мовленнєво-розумових завдань; комунікативний досвід використання граматичних одиниць в усному й писемному мовленні; усвідомлення ролі граматики в професійному та особистісному розвитку.

*Текстоцентричний підхід до формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури* розглянуто як дидактичну методологію, сукупність способів діяльності, методів, прийомів взаємодії викладача і студентів, що ґрунтується на сприйманні, розпізнаванні, аналізі граматичних форм на рівні завершеної структурно-семантичної єдності – тексту, а також на створенні завершених комунікативних витворів, висловлень в усній та писемній формах з урахуванням граматичних норм сучасної української літературної мови. *Навчальний текст* потлумачено як основний дидактичний засіб формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу; як багаторівневе утворення, в якому вирізняють мотиваційний рівень і рівень комунікативного наміру; предметно-денотативний рівень; рівень змістового наповнення, предикативних зв'язків та їх логічної організації у процесі осмислення.

У процесі студіювання наукової літератури з'ясовано, що на сучасному етапі текст стає ключовим поняттям у лінгвістичній парадигмі, відтак набуває актуальності текстоцентричний підхід до навчання: лінгводидактичні межі його реалізації постійно розширюються. У дослідженні текстоцентричному

підходу відведено статус методологічного орієнтиру, який окреслює методичну стратегію у розробленні змісту практичних занять для студентів III-IV курсів, задіянні його ресурсного потенціалу для формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

3. Вивчення науково-методичних джерел дало змогу обґрунтувати психолого-педагогічні основи формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу, що уможливило врахування індивідуально-психологічних характеристик суб'єктів освітнього процесу задля забезпечення індивідуальної траєкторії саморозвитку й самореалізації; формування у майбутніх учителів української мови і літератури стійкої мотивації до потреби вдосконалення граматичної компетентності; створення розвивального мовленнєвого середовища в освітньому процесі. Визначено, що психологічний процес формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури містить такі взаємопов'язані етапи: **мотиваційний** (реалізується через опору на попередні знання та досвід студентів, проєкцію на майбутню професійну діяльність та впливає на формування позитивного ставлення до навчання), **когнітивний** (пов'язаний із сприйманням, осмисленням, розумінням, запам'ятовуванням граматичного матеріалу, формуванням теоретичних знань з граматики, оволодінням способами виконання навчальних дій), **діяльнісний** (формування вмінь та навичок практичного застосування знань з граматики, їхня реалізація у власній мовленнєвій діяльності), **рефлексії** (усвідомлення сформованих граматичних знань, умінь і навичок у структурі особистості та майбутньої професійної діяльності).

Узагальнення результатів наукових досліджень, спостереження за освітнім процесом переконливо довели, що результативність роботи з розвитку граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури залежить від урахування закономірностей навчання мови, загальнопедагогічних, лінгводидактичних та власне методичних принципів

навчання граматики та добору найбільш ефективних методів, прийомів та засобів навчання. Визначено форми (*індивідуальну, парну, групову, фронтальну*), методи (метод вправ, спостереження над мовними явищами, метод проектів, проблемний метод, дидактичні ігри, робота з навчальною й довідковою літературою, інтерактивні) й засоби навчання (дидактичний матеріал, передусім текстовий, різні види словників і навчальних посібників, наочність, мультимедійні та інтернетні ресурси, ІКТ). Основним дидактичним засобом стали навчальні тексти професійного спрямування: лінгвістичні, дидактичні, психолого-педагогічні, етнопедагогічні, едукативні, що використовувався з метою поглиблення знань студентів з обраного фаху, сучасними досягненнями лінгвістики і лінгводидактики, розширення їхнього професійного й особистісного потенціалу.

4. У процесі студіювання наукової літератури з'ясовано, що на сучасному етапі текст стає ключовим поняттям у лінгвістичній парадигмі, відтак набуває актуальності текстоцентричний підхід до навчання, якому у дослідженні відведено статус методологічного орієнтиру; текстоцентричний підхід окреслює методичну стратегію у розробленні змісту практичних занять для майбутніх учителів української мови і літератури, задіянні ресурсного потенціалу для формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, сприяє врахуванню змістових критеріїв відбору навчальних текстів (лінгвістичного, професійного, едукативного, комунікативного) з виокремленням текстів тієї чи тієї спрямованості, а також для аналізу наукових текстів про різні рівні української мови (зокрема граматичного), про історію розвитку мови, погляди науковців на граматичні явища тощо; дидактичні (лінгводидактичні), що окреслюють сучасні тенденції у теорії навчання: окремі методи, прийоми, технології, засоби навчання; психолого-педагогічні, які висвітлюють аспекти історії розвитку педагогічної науки, психологічні особливості сприймання, продукування, опрацювання інформації, зображають педагогічні ситуації з їхнім аналізом або

без; етнопедагогічні, що розкривають надбання українського народу у сфері навчання і виховання, доробок відомих етнопедагогів, народні традиції, звичаї та обряди, систему народних знань тощо; едукативні (виховні), у яких висвітлюється інформація, що впливає на розвиток особистості майбутнього вчителя української мови і літератури, формує світогляд, цінності, допомагає організувати власну професійну діяльність, сприяє саморозвитку і самоосвіті.

5. Ретроспективний аналіз змісту чинного навчально-методичного забезпечення для студентів філологічних спеціальностей дав змогу виявити наявність значної кількості рекомендованих галузевим міністерством до використання в освітньому процесі альтернативних підручників, посібників, у більшості з яких представлено лише теоретичний аспект вивчення морфології і синтаксису, а система вправ і завдань не знаходить належного висвітлення, що й зумовило необхідність розроблення й упровадження методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на якісно новому рівні осмислення й узагальнення, розширення діапазону самоосвітньої діяльності студентів на засадах текстоцентричного підходу в опрацюванні програмового матеріалу фахових курсів, задіянні дидактичного потенціалу вправ і завдань проблемно-пошукового та дослідницького характеру у поєднанні з розвитком усного і писемного мовлення студентів, а також використання потужного дидактичного ресурсу електронних засобів навчання.

6. У пропонованій системі вправ з формування граматичної компетентності на засадах текстоцентричного підходу враховано основні компоненти граматичної компетентності (знаннєвий, діяльнісний та особистісний) і виокремлено **когнітивні вправи** (перспективно-пізнавальні, аналітико-синтетичні, дослідницькі), що стимулюють активну мисленнєву роботу студентів, когнітивні дії та операції й сприяють інтелектуальному розвитку студентів у процесі засвоєння граматичних знань;

**конструктивні вправи**, які передбачають відтворення, перетворення мовного й мовленнєвого матеріалу, ґрунтуються на побудові (за зразком, схемою,



алгоритмом, планом), доповненні, поширенні, відновленні, перебудові, редагуванні текстів; **комунікативно-творчі** (дискутивні, ситуативні, професійно зорієнтовані), які забезпечують вивчення граматичних форм відповідно до потреб реальної комунікації майбутніх учителів української мови і літератури, а також стимулюють до самостійної текстотвірної діяльності.

7. З'ясовано, що рівні сформованості граматичної компетентності можна визначити за чотирма критеріями, які корелюються зі змістовими компонентами компетентності (знаннями, уміннями, навичками, практичним досвідом та ціннісними орієнтаціями), а саме: мотиваційно-ціннісний (усвідомлення важливості граматичної компетентності у професійній діяльності, спрямованість на вдосконалення морфологічних і синтаксичних умінь), гностичний (система засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності граматичних правил, а також стійкі знання правильного формотворення слів, побудови речень і словосполучень; системні і повні знання граматичних понять, усвідомлення функцій граматичних одиниць у системі мови), діяльнісний (система сформованих граматичних умінь і навичок; навичок правильного слововживання, формотворення, правильної побудови синтаксичних конструкцій, а також володіння текстотвірними, стилістичними навичками, ефективними комунікативними стратегіями), особистісно-професійний (знання граматичних норм, правил словозміни й формотворення в українській мові; уміння репрезентувати себе через мовлення, здатність до ефективного спілкування у професійній діяльності). Розроблені критерії й показники та виокремлені на їхній основі рівні сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури дали змогу визначити фактичний рівень граматичної підготовки студентів; констатувальний етап педагогічного експерименту виявив перевагу середнього й низького рівнів сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

8. Кількісний аналіз результатів констатувального зрізу засвідчив, що високий рівень граматичних знань, умінь і навичок мали 10% студентів, достатній 27,3%, середній 49,8%, низький 12,9%. На констатувальному етапі дослідження встановлено перевагу (пересічно 62,7) середнього й низького рівнів сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Якісний аналіз результатів контрольних зрізів підтвердив необхідність розроблення методики граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.

Результати експериментально-дослідного навчання засвідчили ефективність запропонованої методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу: до категорії осіб з високим рівнем сформованості граматичної компетентності віднесено 19,63% студентів експериментальних груп, з достатнім рівнем – 50,65%, з середнім – 25,48%, з низьким – 4,25% студентів філологічних спеціальностей. Формувальний експеримент дав змогу з'ясувати, що рівень сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури суттєво підвищився, тоді як у студентів контрольних груп майже не змінився.

Отже, пропонована методика навчання граматики на засадах текстоцентричного підходу, що враховувала лінгводидактичні, педагогічні та психологічні чинники, сприяла формуванню граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Проблема формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури не вичерпується результатами виконаного дослідження, не втрачають актуальності питання реалізації текстоцентричного підходу засобами інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні граматичної компетентності, розроблення системи вправ і завдань, а також методичних рекомендацій у системі змішаного і дистанційного навчання граматики.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Академічний тлумачний словник (1970—1980) в 11 томах. URL: <http://sum.in.ua> (дата звернення: 13. 02. 2016).
2. Андреев А. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа. *Педагогика*. 2005. № 4. С. 19-27.
3. Андрієць О. Методика опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Херсон, 2007. 244 с.
4. Андрієць О. Психолінгвістичні засади формування дискурсного мовлення старшокласників. *Педагогічні науки: зб. наук. праць* [редкол.: Барбіна Є., Федяєва В. та ін.]. Вип. 63. Херсон: Вид-во ХДУ, 2013. С. 161-165.
5. Андрієць О. Текст як засіб реалізації дискурсного мовлення старшокласників у двомовному середовищі. *Педагогічний альманах*. 2010. Випуск 5. С. 64-72, С. 67.
6. Артемов В. Психология обучения иностранным языкам. Москва: Просвещение, 1969. 279 с.
7. Артюшкіна Л., Рудь О. Мовленнєва компетентність як складова комунікативного процесу державних службовців. URL: [www.soippo.narod.ru/documents/konf\\_zhuk/artushkina\\_rud.doc](http://www.soippo.narod.ru/documents/konf_zhuk/artushkina_rud.doc) (дата звернення: 15. 04. 2012)
8. Баєв Б. Психологія навчання. Київ: Рад. шк., 1972. 136 с.
9. Бакум З. Текстоцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон: ХДУ, 2006.
10. Бандурка І. Індивідуально-психологічні особливості пам'яті як фактор успішної професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19. 00. 01. Київ, 2001. 19 с.
11. Баранник Н. Розвиток граматико-стилістичних умінь у студентів філологічних факультетів у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Київ, 2010. 253 с.

12. Барт Р. Від твору до тексту. *Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки*. Львів: Літопис, 1996. 633 с.
13. Бахтин М. Естетика словесного творчства. М. : Искусство, 1986. 445 с.
14. Бацевич Ф. Вступ до лінгвістичної генології: навч. посіб. Київ: Видавничий центр «Академія», 2006. 248 с.
15. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Вид. центр «Академія», 2004. 334 с.
16. Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ: Довіра, 2007. 205 с.
17. Безпояско О. Іменні граматичні категорії (функціональний аналіз). Київ: Наукова думка, 1991. 172 с.
18. Безпояско О., Городенська К., Русанівський В. Граматика української мови. Морфологія: Підручник. Київ: Либідь, 1993. 336 с.
19. Беспалько В. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1997. 252 с.
20. Беспалько В. Элементы теории управления процессом обучения. Ч. 2. (Измерение качества процесса обучения) [Текст] М. : Изд-во «Знание», 1971. 72 с.
21. Беляев О. Наукові основи змісту уроку мови в загальноосвітній школі. *Методика викладання української мови і літератури*: Республіканський науково-методичний збірник. Київ, 1978. Вип. 8. С. 86-95, С. 34.
22. Біляєв О. Вправи в навчанні мови. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. 2004. №6. С. 2-5.
23. Біляєв О., Мельничайко В. та ін. Методика вивчення української мови в середній школі. Київ: Рад. школа, 1987. 231 с.
24. Богин Г. Типология понимания текста. Калинин: КГУ, 1986. 82 с.
25. Божко О. Текстцентричний підхід у формуванні вміння учнів створювати усне висловлювання URL:

[http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp161/bozhko\\_o.p-stattja\\_zm-nazvi.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp161/bozhko_o.p-stattja_zm-nazvi.pdf) (дата звернення 22. 02. 2013)

26. Божко О. Формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі вивчення синтаксису складного речення: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Херсон, 2017. 283 с.

27. Божович Л. Личность и ее формирование в детском возрасте М. : Просвещение, 1968. 464 с.

28. Болотнова Н. Новые подходы к обучению русскому языку в современных условиях. *Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка: материалы науч. -пр. конф. (12 марта 2001 года)*. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та. 2001. С. 5–10.

29. Браже Т. Развитие творческого потенциала учителя. *Педагогика*. 1999. № 8. С. 89–94.

30. Будій Н. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у роботі над текстом на уроках української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Київ, 2011. 226 с.

31. Буднік А. Формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Одеса, 2010. 258 с.

32. Булах І., Мруга М. Створюємо якісний тест: навч. посіб. Київ: Майстер-клас, 2006. 160 с.

33. Булаховський Л. Лекція Х. Методика граматики. *Методика мови і літератури*. Харків: Всеукраїнський заочний ін-т народної освіти, 1930. 37 с.

34. Бульба Т. Зарубіжний і вітчизняний досвід вивчення феномену «навчальні стратегії». *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2014. № 22. С. 46-49. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip\\_2014\\_22\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2014_22_9) (дата звернення 25. 01. 2014)

35. Буслаев Ф. Преподавание отечественного языка. М. : Просвещение, 1992. 512 с.
36. Валгина Н. Теория текста: учебное пособие. Москва: Изд-во МГУП «Мир Книги», 1998. С. 210.
37. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. С. 785.
38. Вербицкий А., Ларионова О. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции. М. : МГОПУ, 2006. 165 с.
39. Виноградов В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учеб. пособ. для вузов / Отв. ред. Г. Золотова. 3-е изд., испр. М. : Высшая школа, 1986. 640 с.
40. Вихованець І. Граматика української мови. Синтаксис: Підручник. Київ: Либідь, 1993. 368 с.
41. Вихованець І. Система відмінків української мови. Київ: Наукова думка, 1987. 231 с.
42. Вихованець І. Частини мови в семантико-граматичному аспекті. Київ: Наукова думка, 1988. 256 с.
43. Вихованець І., Городенська К. Теоретична морфологія української мови: Академічна граматики української мови. Київ: Учнів. вид-во «Пульсари», 2004. 400 с.
44. Вихованець І., Городенська К., Русанівський В. Семантико-синтаксична структура речення. Київ: Наукова думка, 1983. 219 с.
45. Візінська М. Робота з текстом на уроках української мови як засіб активізації когнітивно-дослідницької діяльності учнів. Дидактичний матеріал. Ч. 1: Синтаксис і пунктуація. Івано-Франківськ: Нова зоря, 2016. 376 с.
46. Візінська М. Робота з текстом на уроках української мови як засіб активізації когнітивно-дослідницької діяльності учнів. Дидактичний матеріал. Ч. 2: Морфологія та орфографія. Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2017. 439 с.

47. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. 2-е вид. Київ: Каравела, 2008. 400 с.
48. Вінтонів М. Актуальне членування речення і тексту: формальні та функцій ні вияви. Донецьк, 2013.
49. Вітвитська С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
50. Возрастная психология: личность от молодости до старости: учеб. пособие / М. Гамезо, В. Герасимова, Г. Горелова, Л. Орлова. М. : Пед. о-во России, Издат. дом «Ноосфера», 1999. 272 с.
51. Вооглайд Ю. Как систематизировать методы образования взрослых. *Методы в деле повышения квалификации*: сб. науч. тр. Таллинн: Валгус, 1986. Т. 2. С. 283–287.
52. Выготский Л. Динамика и структура личности подростка. *Хрестоматия. Психология развития*. 2006. URL: <http://goo.gl/MmoyQV> (дата звернення: 27. 02. 2013).
53. Выготский Л. Лекции по психологии. СПб. : Союз, 1997. 144 с. , С. 27.
54. Вятютнев М. Теория учебника русского языка как иностранного. М. : Русский язык, 1984. 144 с.
55. Галич О. , Назарець В. , Васильєв Є. Теорія літератури. Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. Київ: «Либідь», 2001. С. 347.
56. Гальперин И. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. 139 с. С. 18.
57. Гальперин П. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследования мышления в советской психологии*. М. , 1966. С. 236-277.
58. Гацай А. Текстотцентричний підхід до формування орфографічних умінь і навичок. URL:

[http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp161/gacaj\\_a-s.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp161/gacaj_a-s.pdf) (дата звернення: 8. 08. 2013).

59. Глазова О. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Київ, 1999.

60. Глазова О. Текстоцентричний підхід у вивченні української мови: на допомогу вчителю 5 класу. ULR: [http://elibrary.kubg.edu.ua/2676/1/O\\_Glazova\\_MD\\_7-8\\_IPPO.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/2676/1/O_Glazova_MD_7-8_IPPO.pdf) (дата звернення 15. 05. 2013).

61. Голобородько Є. Аспекти підготовки сучасного вчителя. *Педагогічні науки. Зб. наук. праць*. Херсон, 2001. Вип. XIX. С. 14-17.

62. Голуб Н. Категорійний апарат сучасної української лінгводидактики: проблеми і перспективи. *Українська мова і література в школі*. №3 (33). С. 2-8.

63. Гончаренко С. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.

64. Городенська К. Граматичний стандарт української літературної мови і сучасна практика. *Граматичні студії*. Донецьк, 2017. ULR: <http://jgrst.donnu.edu.ua/article/view/3515> (дата звернення: 25. 07. 2017).

65. Городенська К. Українське слово у вимірах сьогодення / Ін-т укр. мови НАН України. Київ: КММ, 2014. 124 с.

66. Горохова Т. Навчальний текст к засіб формування граматичної компетентності студентів філологічних спеціальностей. *Теоретична і дидактична філологія: Збірник наукових праць*. Випуск 17. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2014. С. 14-29

67. Горохова Т. Оптимізація методів навчання граматики української мови майбутніх учителів-словесників на засадах текстоцентричного підходу / Т. О. Горохова // Науковий журнал «Молодий вчений». – №6 (58). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. – 230 с. – С. 138-141 (0,4 д. а.)



68. Горохова Т. Організація текстотворчої діяльності студентів філологічних спеціальностей під час вивчення морфології. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал*. Випуск 1-2. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. С. 69-73

69. Горохова Т. Сучасні лінгводидактичні підходи до формування граматичної компетентності студентів-філологів. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 40. С 184-188.

70. Горохова Т. Характеристика основних компонентів граматичної компетенції студента-філолога. *Наукова скарбниця освіти Донеччини. Науково-методичний журнал*. №4. Донецьк: Витоки, 2013. С. 56-60.

71. Горошкіна О., Кузьмішина О., Мордовцева Н. та ін. Формування мовної особистості учня. Луганськ, 2009. 304 с.

72. Горошкіна О., Нікітіна А., Попова Л. Крок до викладацької майстерності. Педагогічна практика в магістратурі. *Методичні рекомендації*. Луганськ, 2006. 64 с.

73. Горошкіна О., Шутова Л. *Науковий текст: особливості мови та стилю: навчально-методичний посібник для аспірантів*, Луганськ, 2013.

74. Горпинич В. *Морфологія української мови: підруч. для студ. вищ. навч. закл.* Київ: Академія, 2004. 335 с.

75. Горпинич В. *Українська морфологія: навч. посіб.* Дніпропетровськ: ДДУ, 2000. 364 с.

76. Греб М. *Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02.* Бердянськ, 2017. 485 с.

77. Груба Т. Інтегрований підхід до роботи з текстом на уроках української мови. URL: [http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_47/23.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_47/23.pdf) (дата звернення: 26.06.2017)

78. Груба Т. *Граматичні вправи як ефективний засіб формування граматичної компетентності учнів профільної школи. Збірник наукових праць*

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.  
Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. В. 2. С. 63-70.

79. Груба Т. Професійно орієнтований текст як провідний засіб навчання української мови в профільних класах. Теоретична і дидактична філологія. 2016. Вип. 22. С. 24-32. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/tdf\\_2016\\_22\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/tdf_2016_22_5) (дата звернення: 26. 06. 2017)

80. Гузенко В. Особливості переживання соціального страху з різними рівнями мотивації досягнень у юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07. Одеса, 2009. 20 с.

81. Гуйванюк Н., Кульбабська О. Складні ускладнені речення (Теоретично-практичний блок): навч. посіб. Чернівці: Рута, 2003. 143 с.

82. Гуйванюк Н., Чолкан В. Співвідношення об'єктивної та суб'єктивної модальності в реченні: навч. посіб. Чернівці: Рута, 1997. 63 с.

83. Давидюк М. Формування національної самосвідомості учнів 9-11 класів у процесі вивчення художніх творів історичної тематики (на матер. історичної прози): дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Київ, 2005.

84. Давыдов В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996, 544 с.

85. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / [под. ред. М. Скаткина]. М. : Просвещение, 1982. 319 с.

86. Дика Н. Формування граматичних понять з морфології української мови учнів основної школи. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/2201/1/N\\_Dyka\\_PDBVU\\_GI.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/2201/1/N_Dyka_PDBVU_GI.pdf) (дата звернення: 15. 04. 2017)

87. Діденко М. Формування умінь рефлексії у студентів на заняттях з іноземної мови. URL: [irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe) (дата звернення: 10. 05. 2016)

88. Дороз В. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах: [навч. посіб. ]. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 386 с.

89. Дридзе Т. Текст как объект смыслового восприятия. *Смысловое восприятие речевого сообщения*. М. : Наука, 1976. С. 34 – 44.
90. Дудников А. Взаимосвязь между морфологией и синтаксисом как ведущий тактический принцип изучения грамматики в школе. *Русский язык в школе*. 1975. № 5. С. 18-21.
91. Дуткевич Т. Дитяча психологія: [навч. посіб.]. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
92. Дымарский М. Проблемы текстообразования и художественный текст. М. : УРСС, 2001, С. 36.
93. Дягло Н. Вікі-технології у сучасній освіті. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. № 2 (74). Київ, 2009. С. 30-31.
94. Жинкин Н. Психологические основы развития речи. *В защиту живого слова*. М. : Просвещение, 1966. С. 5-25.
95. Жинкин Н. Речь как проводник информации. М. : Наука, 1982. 159 с.
96. Жовтобрюх М. , Кулик Б. Курс сучасної української літературної мови. Ч. 1. Київ: Радянська школа, 1965. 424 с.
97. Жовтобрюх М. , Кулик Б. Курс сучасної української літературної мови. Частина 2. Синтаксис Київ: Радянська школа, 1961.
98. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ніколаєва; [пер. з англ. О. Шерстюк]. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
99. Загнітко А. Система і структура морфологічних категорій сучасної української мови (проблеми теорії). Київ: Інститут системних досліджень освіти, 1993. 343 с.
100. Загнітко А. Теоретична граматики сучасної української мови: Морфологія. Синтаксис. Донецьк: БАО, 2011. 992 с.
101. Загнітко А. Теоретична граматики української мови. Морфологія. Донецьк: ДонДУ, 1996. 437 с.

102. Загнітко А. Теоретична граматики української мови. Синтаксис. Донецьк: Дон ДУ, 2001. 662 с.
103. Заєць В. Взаємопов'язане навчання української мови засобами текстового матеріалу у 8-9 класах допрофільної підготовки. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2011. № 9. С. 111-114.
104. Заєць В. Методика навчання української мови на текстовій основі (8-9-і класи з поглибленим вивченням). Навч.-метод. посіб. Київ: Агрармедіагруп, 2015. 120 с.
105. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: Монография. Тюмень: Изд. Тюменского гос. ун-та, 2001. 152 с.
106. Залевская А. Понимание текста: психолінгвістический поход. Калинин: КГУ, 1988. 96 с.
107. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного похода в образовании. Авторская версия. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
108. Зимняя И. Лингвопсихология речевой деятельности. М. Воронеж: НПО «Модэк», 2001. 432 с.
109. Зимняя И. Педагогическая психология: [учеб. для вузов]. [2-е изд., доп., испр. и перераб]. М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. 384 с.
110. Зимняя И. Психология обучения неродному языку. М. : Рус. яз., 1989. 219 с.
111. Зимняя И. Речевая деятельность и психология речи. *Основы теории речевой деятельности*. М., 1974. С. 64-72.
112. Зінківський Ю., Мірських Г. Компетентність фахівця – актуальна категорія сучасної вищої технічної освіти. *Вища освіта № 3 (додаток)*. 2008. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т. 1. С. 15-23.

113. Златів Л. Робота з текстом у школі та у вузівському курсі сучасної української мови. *«Наукові записки» ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія 3: Педагогіка і психологія. №1. 1997. С. 122-124.*

114. Златів Л. Формування у студентів філологічного факультету умінь сприймати і відтворювати зміст науково-навчального тексту: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Київ, 2000. 282 с.

115. Изаренков Д. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом. №4. 1990. С. 54-60.*

116. Ипполитова Н. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М. : Флинта, Наука, 1998. 176 с.

117. Казанджиєва М. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь у процесі роботи з навчальними текстами шкільних предметів немовного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Київ, 1999.

118. Каменская О. Л. Текст и коммуникация. М. : Высш. школа, 1990. 151 с.

119. Караман С. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника. *Вісник Львівського університету. 2010. Вип. 50. С. 87–97.*

120. Караман С. , Караман О. , Горохова Т. Інформаційний ресурс тексту як засіб формування толерантної особистості старшокласника профільної школи. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). Вип. 5: зб. наукових праць. К. , 2014. С. 279-288

121. Караман С. , Караман О. , Дика Н. Сучасна українська літературна мова: навч. посіб. Ч. I-II. Синтаксис словосполучення. Синтаксис простого речення. 3-є вид. , перероб. і доп. Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. 278с.

122. Караман С. , Караман О. , Дика Н. Сучасна українська літературна мова: навч. посіб. Ч. III-IV. Синтаксис складного речення. 3-є вид. , перероб. і доп. Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. 214с.

123. Клименко С. Формування культури професійного мовлення майбутніх учителів української мови та літератури у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2017. 285 с.

124. Климов Е. Индивидуальный стиль деятельности. М. : Изд-во МГУ, 1982. С. 74–77.

125. Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте как целом. (Синтаксис текста). М. : Наука, 1979. С. 49–67.

126. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. Овчарук. Київ: К. І. С. , 2004. 112 с. , С. 18.

127. Кононенко В. Компенсаційно-пізнавальна компонента у системі компетенцій сучасного студента. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 130-140.

128. Копусь О. Роль концептуального аналізу художнього твору у формування текстової компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. *Наука і освіта*: науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України. Одеса, 2015. № 2/СХХХІ. С. 56–62.

129. Копусь О. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: монографія. Одеса, 2012. 429 с.

130. Корягін М. , Чік М. Основи наукових досліджень : навч. посібник. 2-ге видання, стереотипне. К. : Алерта, 2017. 622 с.

131. Коць Т. Про прескриптивну і дескриптивну норму в граматиці URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/12899/08-Kots.pdf?sequence=1> (дата звернення: 18. 07. 2016).

132. Краевская Н. Семантический компонент внутренней программы речевого высказывания: дис. ... канд. филол. наук. М., 1984. 208 с.

133. Кратасюк Л. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5-6 класів створювати тексти різних типів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011.

134. Кузь В. Вища школа і система компетенцій педагога. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 281-287.

135. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Просвещение, 1990. С. 90.

136. Кузьмина Н. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., Рыбинск: МААН, 1993. 54 с.

137. Кузьмінський А. Методичні компетентності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя математики. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 300-310.

138. Кулик О. Пріоритетність текстоцентричного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2013. Вип. 15. С. 38-48.

139. Кулик О. Стилiстичний аналіз складних синтаксичних конструкцій як засіб удосконалення граматичного ладу мовлення учнів 7-9 класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005.

140. Кулик О. Текстоцентричний підхід як необхідна умова формування комунікативної компетентності учнів. *Українська мова і література в школах України*. 2017. №7-8. С. 34-37.

141. Кулик О., Овсієнко Л., Кардаш Л. Українська лінгвістика: навчально-методичний посібник. К.: Міленіум, 2013. 262 с.

142. Кульман Н. Элементарно-практическая грамматика русского языка: Синтаксис. Изд. Я. Башмакова, Петроград, 1913. 68 с.

143. Кухарчук І. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису у мовній освіті вчителів української мови та літератури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006.

144. Кучеренко І. Концептуальні підходи до проектування змісту сучасного уроку рідної мови. Зб. наук. праць. Ч. 2, 2013. URL: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/zbirnuk\\_nayk\\_praz/2013/2013\\_2\\_33.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2013/2013_2_33.pdf) (дата звернення: 8.08.2014).

145. Кучерук О. Методи навчання в системі понять сучасної лінгводидактики. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 10-15.

146. Кучерук О. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі: Словник-довідник. Житомир: Вид-во «Рута», 2010. 186 с. С. 31.

147. Кучерук О. Педагогічні технології в лінгвометодичній підготовці вчителя-філолога. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: «Актуалітети філологічної освіти та науки»: збірник наукових праць. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 20 (30). С. 134-138

148. Кушнір Т. Формування граматичної компетентності учнів 8 – 9 класів у процесі вивчення синтаксису: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 294 с.

149. Лаврентьева Г. Психолого-ергономічні вимоги до застосування електронних засобів навчання. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/ITZN/em12/content/09lgpeom.htm> (дата звернення: 6.08.2016).

150. Ладыженская Т. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1974. 254 с.



151. Лановик Т. Збагачення словникового запасу учнів 5-7 класів у процесі роботи над текстом художнього твору: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002.

152. Левшин М. Впровадження компетентнісного підходу до навчання у ВНЗ: реалії та перспективи // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 217-224.

153. Леонова М. Сучасна українська літературна мова. Морфологія. К. : Вища школа, 1983. 263 с.

154. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.

155. Леонтьев А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, Академия, 1999. 288 с.

156. Леонтьев А. Потребности, мотивы и эмоции // Психология мотивации и эмоций: учеб. пособие для студ. , обучающихся по направлению и спец. психологии / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. М. : ЧеРо; НОУ Московский психолого-социальный институт, 2002. 751 с.

157. Леонтьев А. Проблемы развития психики. [4-е изд. ]. М. : Изд-во МГУ, 1981. 584 с.

158. Леонтьев А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М. : Наука, 1969. 307 с.

159. Леонтьев А. Психологическое исследование речи. *Избранные психологические произведения*: [в 2-х т. ] / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. Леонтьева, А. Петровского. Т. 1. М. : Педагогика, 1983. С. 65 – 75.

160. Леонтьев А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психол. труды. М. , Воронеж: МПСИ, МОДЭИ, 2001. 448 с.

161. Літературна норма і мовна практика / Єрмоленко С. , Бибик С. , Коць Т. та ін. ; за ред. Єрмоленко С. 2013. 320 с.

162. Літературознавчий словник-довідник / Редкол.: Р. Гром'як, Ю. Ковалів інш. . Київ: Академія, 1997. 749 с.

163. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 2. С. 107–113.

164. Локшина О. Становлення “компетентнісної” ідеї в європейській освіті. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 19-33.

165. Лопатухіна Т. Текстцентрический подход в образовательном пространстве высшей военной школы (На материале иноязычного образования): дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 08 : Ставрополь, 2003. 426 с.

166. Луговий В. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 5-17.

167. Лурия А. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М.: Изд-во МГУ, 1979. 320 с.

168. Луценко В. Методика вивчення повнозначних частин мови на функціонально-стилістичних засадах в основній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Херсон, 2009. 252 с.

169. Любашенко О. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: монографія. Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2007. 296 с., С. 19.

170. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань, 2012. 449 с., С. 117.

171. Маркова А. Психология обучения подростка. М.: Просвещение, 1975. 200 с.

172. Маркова А. Психология усвоения языка как средства общения. М. : Педагогика, 1974. 239 с. ;
173. Мартиненко С. , Хоружа Л. Методи навчання та їх класифікація // Початкова освіта. Випуск 6 (42), №24 (552) червень 2010.
174. Махмутов М. Организация проблемного обучения М. : Педагогика, 1977. 240 с.
175. Махмутов М. Современный урок. Москва: Педагогика, 1985. 267 с.
176. Мацько Л. Інтер'єктиви в українській мові: Навчальний посібник. – К. : КДПШ, 1981. 130 с.
177. Мацько Л. Текст як об'єкт лінгводидактики в аспекті проблем мовної освіти. *Вісник Черкаського університету*. Вип. 54. Серія «Педагогічні науки». Черкаси: Черкаський держ. ун-т імені Богдана Хмельницького. 2004. С. 10–14.
178. Мацько Л. , Сидоренко О. , Мацько О. Стилїстика української мови: Підручник. К. : Вища шк. , 2003. 462 с
179. Мацюк З. Лінгвістичні основи методики викладання граматики української мови як іноземної. URL: [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Timvum/2007\\_2/5.%20Matsyuk.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Timvum/2007_2/5.%20Matsyuk.pdf) (дата звернення: 12. 09. 2014)
180. Мединська Н. Сучасна українська літературна мова. Збірник вправ з морфології: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. 184 с.
181. Медушевський А. Викладання фонетики і граматики української мови в восьмирічній школі: автореф. дис. ... д-ра філол. наук. Київ, 1964. С. 21.
182. Мельничайко В. , Пентилюк М. , Рожило Л. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. Київ: Рад. школа, 1982. 214 с.
183. Меньяйленко О. , Монастирна Г. Розробка критерію сформованості професійної компетентності фахівців у автоматизованих навчаючих системах.

*Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць.* Київ-Вінниця, 2010. Вип. 23. URL:

[http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/sitimn/2010\\_23/Rozrobka\\_kruteriu\\_sformovanosti\\_profesiinoi\\_kompetentnosti.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sitimn/2010_23/Rozrobka_kruteriu_sformovanosti_profesiinoi_kompetentnosti.pdf) (дата звернення: 17. 09. 2013)

184. Методика викладання української мови в середній школі: навч. посібник / С. Чавдаров, В. Масальський. Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», 1962. 372 с.

185. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. Пентилюк: М. Пентилюк, С. Караман, О. Караман, О. Горошкіна, З. Бакум, М. Барахтян, І. Гайдаєнко, А. Галетова, Т. Коршун, А. Нікітіна, Т. Окуневич, О. Решетилова. Київ: Ленвіт, 2004. С. 33 - 40.

186. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах [Текст]: [підр. для студентів філологічних факультетів університетів] / М. Пентилюк, С. Караман, О. Караман та ін. ]; за ред. М. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2005. 400 с.

187. Мовчан В. Естетика Навчальний посібник. Київ: Знання, 2011. 527 с. , С. 222.

188. Морзе Н. , Барна О. , Вембер В. Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах.* 2013. № 6. С. 45-57. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/6327/> (дата звернення: 18. 10. 2015)

189. Москальская О. Грамматика текста. М: Высшая школа, 1981. 180 с.

190. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література. 5–9 класи. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2013.

191. Нікітіна А. Лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5-7 класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2000.
192. Нікітіна А. Педагогічний дискурс учителя-словесника [Текст]: монографія. Київ: Ленвіт, 2013. 338 с.
193. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 16. 12. 2017).
194. Новиков А., Чистякова Г. К вопросу о теме и денотате текста. *Известия академии наук СССР. Сер. литературы и языка*. 1981. Т. 40. №1. С. 48–57.
195. Овсієнко Л. Методика навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу: дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2018.
196. Овсієнко Л. Текст як об'єкт вивчення лінгвістики й лінгводидактики. *Теоретична і дидактична філологія*, К., С. 114-131.
197. Овсієнко Л. Формування стратегічної компетентності учнів ЗНЗ на текстовій основі: прикладний аспект, 2016. URL: <http://ephsheir.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/8989898989/2333/%20%20%20%20%20%20%20%2025.pdf?sequence=1> (дата звернення: 15. 05. 2017).
198. Овсяннико-Куликовский Д. Синтаксис русского языка. СПб.: Издание Жуковского, 1902. 312 с.
199. Овчарук О. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: [Б. В. ], 2004. 111 с.
200. Озерская В. Изучение морфологии на синтаксической основе. М.: Просвещение, 1989. 223 с. С. 4.

201. Олейникова Е. Методика тестирования грамматики в процессе формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (французский язык, неязыковой вуз). дис.... к. пед. наук. М., 2010. 214 с. С19.

202. Олійник І., Іваненко В., Рожило Л., Скорик О. Методика викладання української мови в середній школі. К.: ВО «Вища школа», 1979. 310 с. С. 131.

203. Олійник О., Шинкарук В., Гребницький Г. Граматика української мови. Навч. посіб. Київ: Кондор, 2007. 544 с.

204. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгвістичної науки. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 2–7, 4.

205. Омельчук С. Проблемно-пошукове навчання морфології української мови. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика:[монографія]. К.: Генеза, 2014.

206. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2003.

207. Онуфрієнко Г. Науковий стиль української мови [Текст]: навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 312 с.

208. Ортинський В. Педагогіка вищої школи [Текст]: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учб. л-ри, 2009. 472 с.

209. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А. С. К., 2001. 256 с. С. 152-153.

210. Остапенко Н. Технологія сучасного уроку рідної мови: навч. посіб. / Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко. Київ: ВЦ «Академія», 2011. С. 235.

211. Пассов Е. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.

212. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. Слостенин, И. Исаев, А. Мищенко, Е. Шиянов. М. : Школа-Пресс, 1998. 512 с.

213. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. ст. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с. , С. 102.

214. Пентилюк М. Культура мови і стилістика: Пробний підруч. для гімназій гуманіт. профілю. Київ: Вежа, 1994. 240 с.

215. Пентилюк М. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 2. С. 290-297. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu\\_2014\\_2\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2014_2_41) (дата звернення: 28. 03. 2015).

216. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Вісник Львів. УН-ТУ Серія філол.* 2010. Вип. 50. С. 123-130.

217. Пентилюк М. Текстоцентричний аспект формування риторичних умінь і навичок учнів. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. статей*. К. : Ленвіт, 2011. С. 96–108.

218. Пентилюк М. , Горошкіна О. , Нікітіна А. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. ст.* Київ: Ленвіт, 2011. С. 226.

219. Пешковский А. Избранные труды / подгот. к печ. , вступ. ст. и коммент. И. Василенко и И. Палей. М. : Учпедгиз, 1959. 250с.

220. Пігур М. Методичне осмислення зв'язків словотвору й синтаксису як засіб оптимізації навчального процесу: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02 Київ, 2002.

221. Підласий І. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2004. С. 18-230.

222. Плигин А. Познавательные стратегии в организации школьного образования и развитие личности школьников. *Мир психологии*. 2007. № 4. С. 159–173.

223. Плиско К. Довідник з теорії і методики навчання української мови в середній загальноосвітній школі. Харків: ХДПУ, 1998. 115 с.

224. Плиско К. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект). Харків: Основа, 1995. 240 с.

225. Плиско К. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. 2-е вид., перероб. і доп. Харків: ХДПУ, 2003. 84 с.

226. Плющ М. Відмінок у семантико-синтаксичній структурі речення: навч. посіб. Київ: Київ. пед. ін-т, 1978. 107 с.

227. Плющ М. Граматика української мови: У 2 ч. Ч.1. Морфеміка. Словотвір. Морфологія: Підручник. Київ: Вища шк., 2005. 286 с.

228. Плющ М. Системна організація граматичної будови української мови. Таблиці. Схеми: навчальний посібник / М. Я. Плющ, О. Ю. Грипас. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 264 с.

229. Плющ М. Я, Леута О. І., Гальона Н. П. Сучасна українська літературна мова: Зб. вправ: навч. посібник. К.: Вища школа, 1995. 284 с.

230. Побірченко Н. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 33-43.

231. Подласый И. Педагогика. Новый курс [Текст]: учеб. для студентов пед. вузов: в 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.

232. Полат Е. Что такое проект: типология проектов. *Открытый урок*. 2004. №5-6. С.10-17.

233. Полінок О. В. Формування граматичної компетентності учнів 10 класу з використанням методу проектів у процесі навчання української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 241 с.



234. Пометун О. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 332-344.

235. Попова О. Лінгвістичний аспект роботи над розвитком граматично правильного мовлення майбутніх педагогів. *Наука та практика – 2007*: зб. мат. міжнародної науково-практичної конференції. Полтава, 2007. С. 186-189. URL: <http://www.pdaa.edu.ua/np/pdf/90.pdf> (дата звернення: 18.09.2015)

236. Попова О. Розвиток граматично правильного українського мовлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у двомовному середовищі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02, Херсон, 2010.

237. Попова О. Текстова основа роботи над українським граматично правильним мовленням майбутніх педагогів гуманітарних спеціальностей. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсон: ХДУ, 2008. Вип. 50. Ч. 2. С. 228-231.

238. Поршнева Е. Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка / Е. Р. Поршнева, О. В. Спиридонова. *Иностр. яз. в шк.* 2008. № 6. С.73 – 77.

239. Потебня А. Мысль и язык. Київ: СИНТО, 1993. 191 с.

240. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посіб. / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум, О. В. Караман, О. А. Копусь; за ред. О. М. Горошкіної та С. О. Карамана. К.: «АКМЕ ГРУП», 2015. 250 с., С.166.

241. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 322-331.

242. Реферовская Е. Лингвистические исследования структуры текста. Л.: Наука, 1983. 230 с.

243. Різун В. Аспекти теорії тексту. *Нариси про текст. Теоретичні питання комунікації і тексту* / Різун В., Мамалига А., Феллер М. Київ: РВЦ «Київський університет», 1998. С. 5-59.

244. Романенко Ю. Засвоєння учнями старших класів комунікативних стратегій у процесі роботи з науково-навчальними текстами предметів гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006.

245. Рускуліс Л. Роль текстоцентричного підходу у процесі підготовки вчителя української мови. URL: [ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_63/65.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_63/65.pdf) (дата звернення: 15.09.2016)

246. Рябченко В. Номінальна вища освіта як проблема забезпечення реальної компетентності у сучасному українському соціумі. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару*. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 45- 67.

247. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 Т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

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

249. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. Полтава: Довкілля. Київ, 2008. 712 с., С. 205.

250. Семенов О. Академічна лекція як професійний комунікативний феномен [Текст]. *Естетика і етика педагогічної дії*: Зб. наук. праць. – 2011. Вип. 2. С. 91 – 101.

251. Семенов О. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 476 с.

252. Семенов О. Текстоцентричний підхід до навчання української мови майбутніх молодших спеціалістів з журналістики. *Матеріали III Міжнародної практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної науки»* (31.07.2017, Ajman, UAE). 2017. №8(24). С. 72–77.

253. Сергієнко Н. Професійна компетентність сучасного вчителя. URL: <http://tme.uomo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf> (дата звернення: 19.10.2015)
254. Синиця І. Психологія усного мовлення. Київ: Рад. школа, 1974. 205 с.
255. Сисоєва С. Формування педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю: постановка проблеми і напрями її вирішення. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару*. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 310-321.
256. Скибун Н. Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 204 с.
257. Скориніна О. Когнітивний стиль та пізнавальні процеси. *Вісник Харківського державного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди*. Вип.4. Серія «Психологія». №13. Харків, 2000. С. 119-123.
258. Скуратівський Л. Пізнавальні завдання з української мови [Текст]: посіб. для вчителя. К.: Рад. шк., 1987, 144с. С.11
259. Слинько І., Гуйванюк Н., Кобилянська М. Синтаксис сучасної української мови. Проблемні питання: навч. посібник. Київ: Вища школа, 1994. 670 с.
260. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'янченко, Н. Мордовцева та ін.; за заг. ред. М. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2003. 149 с.
261. Смирнов Г. К вопросу о структурности текста. *Вопросы психологии*. 1983. № 4. С. 111–113.
262. Сокольчик И. Логико-исторический анализ методического наследия в области обучения морфологии. Минск, БДУ, 2006. URL: [elib.bsu.by/handle/123456789/56770](http://elib.bsu.by/handle/123456789/56770) (дата звернення: 20.06.2014).

263. Статівка В. Взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006.

264. Стахів М. Робота над відокремленими членами речення як засіб удосконалення мовленнєвих умінь студентів педагогічних коледжів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002.

265. Сучасна українська літературна мова. Морфологія / За заг. ред. І. К. Білодіда. Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні АН України. Київ: Наук. думка, 1969. 584 с.

266. Сучасна українська літературна мова: Морфологія. Синтаксис : підручник / А. Мойсієнко, І. Арібжанова, В. Коломийцева. К.: Знання, 2010. 374 с.

267. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис / За заг. ред. І. К. Білодіда. Київ: Наук. думка, 1972. 516 с.

268. Сучасна українська літературна мова: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / С. Караман, О. Караман, М. Плющ [та ін.]; за ред. С. Карамана. Київ: Літера ЛТД, 2011. 560 с.

269. Сучасна українська літературна мова: Підруч. для студ. / М. Плющ, С. Бевзенко, Н. Грипас, Г. Козачук, О. Леута, В. Лобода. 2-е вид., переробл. і доп. К.: Вища шк., 2000. 429 с.

270. Сучасна українська літературна мова: Підручник / А. Грищенко, Л. Мацько, М. Плющ та ін.; За ред. А. Грищенка. 3-тє вид., допов. Київ: Вища шк., 2002. 439 с.

271. Сучасна українська літературна мова: Підручник / За ред. А. Грищенка. 2-е вид., перероб. і доп. Київ: Вища школа, 1997. 430 с.

272. Сучасна українська літературна мова: Підручник / М. Плющ, С. Бевзенко, Н. Грипас та ін.: За ред. М. Плющ. 3-є вид. стер. Київ: Вища шк., 2001. 430 с

273. Сучасна українська мова: Підручник / О. Пономарів, В. Різун, Л. Шевченко та ін.; За ред. О. Пономаріва. 2-ге вид., перероб. Київ: Либідь, 2001. 400 с.
274. Талызина Н. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений [3-е изд., стереотип.]. М.: Академия, 1999. 288 с.
275. Теория текста: учебное пособие. Москва: Изд-во МГУП «Мир книги», 1998. 210 с.
276. Ткачук О. Мовно-мовленнєва компетенція на уроках української мови в початкових класах. *Вісник Житомирського державного університету*, Випуск 44. Педагогічні науки. С. 156.
277. Тураева З. Лингвистика текста. М.: Просвещение, 1986, С. 11.
278. Туркот Т. Педагогіка вищої школи: навч. посібн. К. : Кондор, 2011. – 628 с.
279. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С. Єрмоленко. Київ: Либідь, 2001. 224 с.
280. Українська мова: Енциклопедія. Київ: Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
281. Ушинский К. О первоначальном преподавании русского языка. Собр. соч., т. 5 М.-Л., Изд-во АПН РСФСР, 1949, 350 с.
282. Федоренко Л. Закономерности усвоения родной речи: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1984. 160 с.
283. Филин Ф. Несколько слов о языковой норме и культуре языка. *Вопросы культуры речи*. 1966. №7. С. 5 – 22.
284. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: «Академвидав», 2006. 352 с.
285. Фоміна І. Види вправ для формування розвитку мовлення студентів. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки, № 1 (48), лютий 2015.
286. Фортунатов Ф. Избранные труды, т. I–II. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1956-1957. 924 с.

287. Хом'як І. Самостійна робота в системі навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. – Т.І, 2016. - №1. – С.90-95.

288. Хомский Н. Язык и мышление: пер. с англ.; под ред. В. В. Раскина, предисл. В. А. Звегинцева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 122 с.

289. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. М.: [Б.В.], 2003. № 2. С. 58-64.

290. Шахнарович О. Онтогенез речи и формирование языковой способности человека. *Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи*. М.: Наука, 1991. С. 185-220.

291. Шевченко Г. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 121- 130.

292. Шевчук С., Кабиш О., Клименко І. Сучасна українська літературна мова: навч. посібник. Київ: Алерта, 2011. 544 с.

293. Шевчук С., Лобода Т. Практикум з української мови: Модульний курс: навч. посібник . К.: Алерта, 2009. 304 с.

294. Шелехова Г. Формування мотивації на уроках української мови в учнів основної школи. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2012. Випуск 12. С. 200.

295. Шереметьевский В. Российская педагогическая энциклопедия. М: «Большая Российская Энциклопедия». Под ред. В. Г. Панова. 1993.

296. Шиянюк Л. Текст як основа формування риторичної культури студентів-не філологів. *Вісник Львів. ун-ту*. Серія філол., 2010. Вип. 50. С. 371-377.

297. Шкіль М. Реалізація компетентнісного підходу в підготовці магістрів математики: досвід, проблеми, перспективи. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*:

матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 288-299

298. Шляхова В. Шляхи удосконалення культуромовної компетентності майбутніх українців. Освіта і упр. 2011. 14, № 4. С. 92-98.

299. Шульжук К. Синтаксис української мови: Підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 408с.

300. Шумарова Н. Мовна компетенція особистості: соціопсихолінгвістичний аспект: дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.02; 10.02.01 / НАН України. Ін-т української мови. Київ: 1994.

301. Шуневич О. Формування у старшокласників уміння конспектувати навчальні тексти на уроках рідної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2009.

302. Щукин А. Лингводидактический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. 746 с., С. 218.

303. Ющук І. Українська мова. Київ: Либідь, 2004. 640 с.

304. Яворська С. Проблема розвитку культури мовлення в історичному контексті (І пол. ХХ ст.). *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогіка. 2017. Вип. 3. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\\_2017\\_3\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_3_22) (дата звернення: 04.04.2017)

305. Ясак Т. Методика навчання синтаксису із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у 8-9 класах гімназій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011.

306. Andreas J. What influences students' motivation for learning English grammar? Linnaeus University Institution of Human science

307. Giovanna MacFarlane. Investigation into English Grammar Proficiency of Teachers of English Language Faculty of Education University of Tasmania September 2015

308. Griffiths C. The Strategy Factor in Successful Language Learning / Bristol: Mtiligual Matters, 2013. 240 p.

309. Horokhova T. Forming the grammatical competence of students using web 2.0 technologies. *European Journal of Education and Applied Psychology*, «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. №1, 2017. Pp.23-26

310. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe / Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

311. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. Pp. 95–147

312. Lilia Noresund. Grammar teaching – to be or not to be, that is the question. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:388956/FULLTEXT02.pdf> (дата звернення: 05.05.2015)

313. Mickan P. Text-Based Teaching: Theory and Practice. Extensive reading for EFL students in Korea Social Practices, Pedagogy and Language Use: Studies in Socialisation Adelaide. Jan, 2006. Pp. 24-40

314. Richards J. Limitations of the text based approach. URL: <http://www.professorjackrichards.com/limitations-of-the-text-based-approach/>

315. Rubin J. What the “Good Language Learner” Can Teach Us / *TESOL Quarterly*. 1975. Vol. 9, No. 1. Pp. 41–51.

316. The Definition and Selection of Key Competencies: Executive summary / editor M. Mathieu. OECD, 2005. 20 p. URL: <http://www.oecd.org>.

317. Weinstein C. The Teaching of Learning Strategies / *Handbook of research on teaching* / [edited by M. C. Wittrock]. New York: Macmillian, 1986. Pp. 315 - 327.

318. Yonca Ozkan. Assessment of Grammatical Competence Based on Authentic Texts. *International Journal of English Linguistics*. Vol. 1, No. 2; September 2011. DOI: 10.5539/ijel.v1n2p148



## ДОДАТКИ

Додаток А

### Зразки тестових завдань до контрольних зрізів

Прочитайте висловлення і виконайте завдання 1-4.

**1.** Ми часто й справедливо говоримо про Шевченка, як про полум'яного пророка. **2.** Так, він був пророком у Біблійному значенні слова – тобто поборником добра й справедливості, голосом істини й совісті, гуманістичним обличителем світового зла, як і зла соціального та національного. **3.** Але він був безмежно багатіший і людяніший за пророків, бо пророцьке послання духу і нещадна вимогливість до свого племені й роду людського, затятість на високій меті доповнювалася і просвітлювалася в нього глибшим розумінням людини. **4.** Він був і ніжним ліриком, і поетом кохання, і чи не найбільшим у світі співцем жінки й матері, дитячої невинності й дівочої краси... (І. Дзюба)

**1. Складений іменний присудок є в усіх реченнях, окрім**

- А 1
- Б 2
- В 3
- Г 4

**2. Один розділовий знак вжито замість іншого в реченні**

- А 1
- Б 2
- В 3
- Г 4

**3. Неправильно вжито кому в реченні**

- А 1
- Б 2
- В 3
- Г 4

**4. Недоречно вжито форму слова в реченні**

- А 1
- Б 2
- В 3
- Г 4

Прочитайте висловлення і виконайте завдання 5-8.

**1.** Постать велетня Тараса Шевченка зростає в нашій свідомості і в очах культурного світу з року в рік. **2.** Новознайдені матеріали, нові праці про життя і творчість поета, невтомна боротьба за Шевченка в Україні й на чужині, все це поволі звільняє образ нашого пророка від фальшування, спотворення, які уперто провадить ворог від появи першого „Кобзаря” й донині. **3.** Та ніякі заходи невисилі применшити його значення для нас, як найбільшого поета з усіх великих поетів світу. **4.** В історії світової літератури він поставив собі пам'ятник, сильніший від бронзи (Дмитро Чуб).

**5. Допущено помилку в написанні слова**

- А з року в рік.
- Б донині
- В невисилі
- Г боротьба

**6. Тире замість коми треба поставити в реченні**

- А першому
- Б другому
- В третьому
- Г четвертому

**7. Помилково поставлено кому при поширеній прикладці в реченні**

- А першому
- Б другому
- В третьому
- Г четвертому

**8. Дієприкметник є в реченні**

- А першому
- Б другому
- В третьому
- Г четвертому

Прочитайте фрагмент листа поета Василя Стуса синові Дмитру і виконайте запропоновані завдання.

**1.** Буває часто: людина знає бозна-скільки, але розмовляти з нею *вкрай* нудно, бо вона нічого *не тямить* розповісти цікаво: в неї нема свого стержня, хребта, до якого кріпиться вся кісткова система. **2.** Тобто, така людина не має самої себе (все інше – телевізор, машину, дачу, штани, професію – має!). **3.** Це гарба сіна, сляк-так *наваленого* на купу, під якою пищить, як руда миша, кволла натурочка *маминоного* мазунчика – хай навіть і з сивим волоссям на голові. **4.** Це – *вкрай* безнадійний варіант людського існування, бо тут уже ніхто не порятує – коли *не має* самого себе. **5.** А коли людина має себе, свій хребет, свій центр, свою основу, свою гравітацію, сказати б, тоді все падає на свої місця – і людина схожа на Ейфелеву чи Останкінську башту, а не на гарбу сіна.

**9. Пунктуаційну помилку допущено в реченні**

- А першому
- Б другому
- В четвертому
- Г п'ятому

**10. Відокремлене поширене означення є в реченні**

- А першому
- Б третьому
- В четвертому
- Г п'ятому

**11. До складу п'ятого речення (складного) входить простих речень**

- А два
- Б три
- В чотири
- Г п'ять

**12. Синонім до слів *слабкий, хирлявий* є в реченні**

- А другому
- Б третьому
- В четвертому
- Г п'ятому

**13. Орфографічну помилку допущено при написанні слова**

- А вкрай (1 речення)
- Б не тямить (1 речення)
- В маминого (3 речення)
- Г не має (4 речення)

**14. Вставне слово є в реченні**

- А другому
  - Б третьому
  - В четвертому
  - Г п'ятому
15. Дієприкметник *навалений* (*наваленого*) утворений
- А префіксальним способом
  - Б суфіксальним способом
  - В префіксально-суфіксальним способом
  - Г безафіксним способом

**II. Виконайте тестові завдання.**

16. Правильно записані імена по батькові в рядку
- А Аполінарійович, Віталієвич, Кузьмович, Євгеніївна
  - Б Віталіївна, Григорович, Євгенович, Андрієвич
  - В Лукич, Савівна, Ілліч, Іллівна, Кузьмич
  - Г Ількович, Савич, Анатолієвна, Валерійович

17. Помилку у формі звертання допущено в рядку

- А бабусю, товаришу, козаче, юнко
- Б бійцю, вояче, шевцю, мамо
- В лікарю, любове, школяре, полковнику
- Г Генріху, Нінеле, аптекарю, Віталію

18. Немає граматичної помилки в рядку

- А опанувати наукою
- Б хворіти пневмонією
- В ліки для грипу
- Г навчатися музики

**19. Які іменники не належать до поданого лексико-семантичного розряду?**

- |              |                            |
|--------------|----------------------------|
| А. бджола    | Д. рівнина                 |
| Б. дитина    | Е. усі іменники абстрактні |
| В. категорія | Ж. усі іменники конкретні  |
| Г. гора      |                            |

**20. Які іменники не належать до поданого лексико-семантичного розряду?**

- |               |                            |
|---------------|----------------------------|
| А. діалектика | Д. краса                   |
| Б. дівчина    | Е. усі іменники абстрактні |
| В. захоплення | Ж. усі іменники конкретні  |
| Г. біль       |                            |

**21. Яке слово є іменником чоловічого роду?**

- А. драже
- Б. фрикасе
- В. фрау
- Г. суахілі
- Д. шевальє
- Е. усі іменники чоловічого роду
- Ж. жодного іменника чоловічого роду

**22. Визначте іменники середнього роду.**

- А. какаду
- Б. альма-матер
- В. фейхоа
- Г. сабо
- Д. ескудо
- Е. усі іменники середнього роду
- Ж. жодного іменника середнього роду

**23. Визначте іменники жіночого роду.**

- А. кольрабі
- Б. сарі
- В. попурі
- Г. рефері
- Д. ампула
- Е. поні
- Ж. усі іменники жіночого роду
- З. жодного іменника жіночого роду

**24. Яке слово не є іменником спільного роду?**

- |           |   |
|-----------|---|
| А. зала   | Е. усі слова є іменниками середнього роду     |
| Б. нероба | Ж. жодне слово не є іменником середнього роду |
| В. сирота |   |
| Г. суддя  |   |
| Д. каліка |   |

**25. Які іменники мають тільки форму множини?**

- |              |                                   |
|--------------|-----------------------------------|
| А. кияни     | З. заручини                       |
| Б. літри     | И. океани                         |
| В. брати     | К. грузини                        |
| Г. препарати | Л. усі мають тільки форму множини |
| Д. консерви  | М. такого іменника немає          |
| Е. справи    |                                   |
| Ж. документи |                                   |

**26. Визначте іменник, форма родового відмінка множини якого утворена неправильно.**

- |            |                        |
|------------|------------------------|
| А. суддів  | Г. апельсинів          |
| Б. кухарів | Д. центнерів           |
| В. гривнів | Е. усі форми правильні |

**27. Визначте форму кличного відмінка, утворену неправильно.**

- |                 |                        |
|-----------------|------------------------|
| А. друже Андрій | Б. Олено Володимирівно |
|-----------------|------------------------|

- В. Іване Михайловичу  
Г. подруго Тетяно
- Д. лікарю  
Е. усі форми правильні

**28. Який іменник не належить до м'якої групи II відміни?**

- А. поводитир  
Б. пухир  
В. шахтар  
Г. секретар
- Д. школяр  
Е. усі слова є іменниками м'якої групи II відміни

**29. Визначте прикметник, написаний неправильно.**

- А. західно-європейський  
Б. фінансово-економічний  
В. соціал-демократичний  
Г. південно-східний  
Д. навчально-виробничий  
Е. унтер-офіцерський  
Ж. усі слова написані правильно

**30. Потребує редагування речення**

- А. Художник не лише зарекомендував себе майстром пейзажного, а й інтер'єрного жанру.  
Б. Сестра подарувала мені підручник з історії, написаний О. Субтельним.  
В. Інформацію про надходження нових товарів можна отримати у продавця.  
Г. Летять у село напівсонні лелеки, ліниво й важко махаючи крильми.  
Д. Козаки були озброєні шаблями, списами, а також мушкетами й пістолями.

**31. У якому рядку словосполучення із правильно вжитими формами числівників?**

- а) було розглянуто сім тисяч дев'ятсот вісімдесят три документи;  
б) збільшити обсяг виробництва у п'ять цілих і шість десятих рази;  
в) не вистачає трьох цілих і п'ять десятих метра.

**32. У якому рядку словосполучення побудовані правильно?**

- а) Починаючи збори, я був невпевнений у їхній необхідності;  
б) Залишаючи приміщення, світло обов'язково повинно вимикатись;  
в) Прикрашаючи ялинку, у нас був святковий настрій.

**33. У якому рядку подано правильний переклад українською мовою?**

- а) при исполненни служебных обязанностей – під час виконання службових обов'язків, тоска по дому – туга за домівкою;  
б) при условии – при умові, грустить по вечерам – сумувати по вечорам;  
в) к этому прилагается – до цього додається, в алфавитном порядке – в алфавітному порядку.

**34. У якому рядку правильно записано переклад з російської мови українською?**

- а) по вечерам – по вечорах;  
б) по недоразумению – через непорозуміння;  
в) по счастливой случайности – за щасливим випадком.

**35. Який рядок містить стилістично правильні словосполучення?**

- а) всупереч проблем, завдяки тренування, не поступатися за красою;

- б) наперекір рішень, зрікатися від ідеалів, оплатити за проїзд;
- в) алергія на ліки, виявляти бажання, приурочувати до відкриття.

**36. У якому рядку подано правильно утворені форми ступенів порівняння прикметників?**

- а) міцніший, цікавіший, більш розумний, трохи лисий;
- б) сміливіший, менш уважний, нижчий, найсолодший;
- в) поганіший, менш справедливіший, найпрекрасніший, корисніший.

**37. Укажіть, за якими критеріями розрізняють службові слова (прийменник, сполучник, частку):**

- а) лексичним значенням, морфологічними особливостями;
- б) різними функціями в реченні;
- в) особливостями морфемного оформлення, синтаксичною роллю;
- г) граматичними показниками, різними функціями в реченні.

**38. Укажіть рядок, у якому вказано ознаки службових слів:**

- а) відсутність номінативної функції, граматичного значення, синтаксичної функції;
- б) наявність номінативної функції, відсутність питання, несаможитності синтаксичної функції;
- в) відсутність номінативної функції і граматичного значення, відсутність питання;
- г) відсутність номінативної функції, саможитності граматичного значення, синтаксичної функції.

**39. Укажіть рядок, у якому всі прикметники – якісні:**

- а) білий, теплий, рішучий, веселий, якісний;
- б) джерельний, тямущий, сумний, лисий, старанний;
- в) риб'ячий, далекий, сталий, упертий, сонний;
- г) відважний, кмітливий, осінній, пінний, дешевий.

**40. Категорія перехідності – це:**

- а) загальнодієслівна категорія, яка виражає відношення дії до об'єкта й суб'єкта;
- б) дієслівна категорія, що виражає відношення дії до суб'єкта;
- в) загальнодієслівна категорія, що виражає відношення дії до об'єкта;
- г) загальнодієслівна категорія, що виражає відношення дії до моменту мовлення.

**Завдання письмової роботи для перевірки показників діяльнісного критерію граматичної компетентності**

1. Прочитайте фрагмент тексту:

*А чи знаєте, Ви, скільки мов на землі? Вчені називають різну кількість: від трьох тисяч до п'яти. Згідно до даних лінгвістів, з усіх мов добре вивчені лише п'ятьсот; одна тисяча чотириста перебувають на межі вимирання (сама більша кількість їх у Австралії і США); дві третини мов не мають письменності.*

Грамматичну помилку допущено в рядку:

- |      |      |
|------|------|
| а) 1 | г) 4 |
| б) 2 | д) 5 |
| в) 3 |      |

2. Прочитайте фрагмент тексту:

*Якою ж мовою розмовляє (багато) кількість людей? Учені підраховали: (перший) належить мандаринському діалекту китайської мови. 744 мільйон людей користуються ним, що становить 63% населення Китаю. Друге місце посідає англійська мова. Рідною її вважають 330 мільйонів людей, а тих, для кого вона є другою і третьою мовою, — удвічі більше.*

Замініть прислівник *багато* необхідною формою ступеня порівняння.

- |                |                    |
|----------------|--------------------|
| а) більша      | г) найбільш багата |
| б) сама більша | д) більш багатша   |
| в) найбільша   |                    |

3. Утворіть від числівника *перший* відповідний іменник.

4. Як правильно узгодити слово *мільйон* із числівником 744:

- |             |              |
|-------------|--------------|
| а) мільйона | в) мільйонів |
| б) мільйони | г) мільйону  |

5. Як правильно записати словами 63% (населення Китаю):

- |                                |                             |
|--------------------------------|-----------------------------|
| а) шістьдесят три відсотки;    | г) шістьдесят три відсотки; |
| б) шістьдесят три відсотка;    | д) шістьдесят три відсотка. |
| в) шістьдесят трьох відсотків; |                             |

6. Прочитайте фрагмент тексту:

*Є країни, які вирізняються з-поміж інших тим, що їх населення користується великою кількістю мов. В Індії, наприклад, розмовляють приблизно 845 мовами і діалектами, а в Папуа — Новій Гвінеї — 869, тобто в середньому кожною з цих мов розмовляє приблизно 4 тисячі осіб.*

Як правильно записати числівник 845 словами? Оберіть УСІ правильні варіанти:

- а) восьмиста сорока п'яти;
- б) вісьмомастами сорок п'ятьма;
- в) восьмистами сорока п'ятьома;
- г) вісьмастами сорока п'ятьма;
- д) вісьмомастами сорока п'ятьома;
- е) вісімсот сорок п'яти;
- ж) восьмиста сорок п'яти.

7. Як правильно записати числівник 869 словами? Оберіть УСІ правильні варіанти:

- а) восьмиста шестидесятьма дев'ятьма;
- б) вісьмомастами шістдесятьма дев'ятьма;
- в) восьмистами шістдесятьома дев'ятьома;
- г) вісьмастами шістдесятьма дев'ятьма;
- д) вісьмомастами шістдесятьома дев'ятьома;
- е) вісьмомастами шістдесятьма дев'ятьма;
- ж) вісімсот шістдесятьма дев'ятьма.

8. Прочитайте фрагмент тексту:

*Варто зауважити, що не зважаючи на таку велику кількість мов, більшість населення нашої планети говорить тільки тринадцятьома мовами. Є мови державні: українська — в Україні, польська — в Польщі, монгольська — в Монголії тощо. Однак багато мов не мають державного статусу. Ними просто розмовляє певна кількість людей: сто, двісті, тисяча.*

У якому слові допущено граматичну помилку?

- а) не зважаючи;
- б) тринадцятьома;
- в) статусу;
- г) українська.

9. Відредагуйте текст, визначте, котрі з порушень належать до граматичних. Усі числівники в тексті запишіть словами.

*На сучасному етапі особливо помітне прагнення людей до опанування іноземними мовами, що дає можливість вільно спілкуватися з громадянами інших країн, вивчати їх звичаї, побут. Уже зараз у багатьох країнах світу школярі вивчають декілька мов. У Швеції, наприклад, діти навчаються у школі 12 років, з них 8 років вони опановують англійську мову, 6 — німецьку, 5 — французьку; одночасно школярі оволодівають датською та норвезькою мовами. Значна частина японських дітей опановує англійську.*

*Людству відомі так звані поліглоти (від грецьких слів poly — багато, glotta — мова), тобто володіючі багатьма мовами люди.*



Найвидатнішим поліглотом усіх часів і народів вважається доктор Гарольд Уїльямс з Нової Зеландії (1876-1928). Він у дитинстві вивчив латинську і грецьку, іврит, чимало європейських мов, мови тихоокеанського регіону (вільно говорив на 58 мовах і багатьох діалектах). Під час відвідування Ліги Націй у Женеві Гарольд Уїльямс був єдиною людиною, яка спілкувалася з кожним делегатом на його рідній мові.

Відомий поліглот — український письменник Микола Лукаш — володів двома десятками мов; викладач Московського державного університету Андрій Залізник — чотирьома десятками.

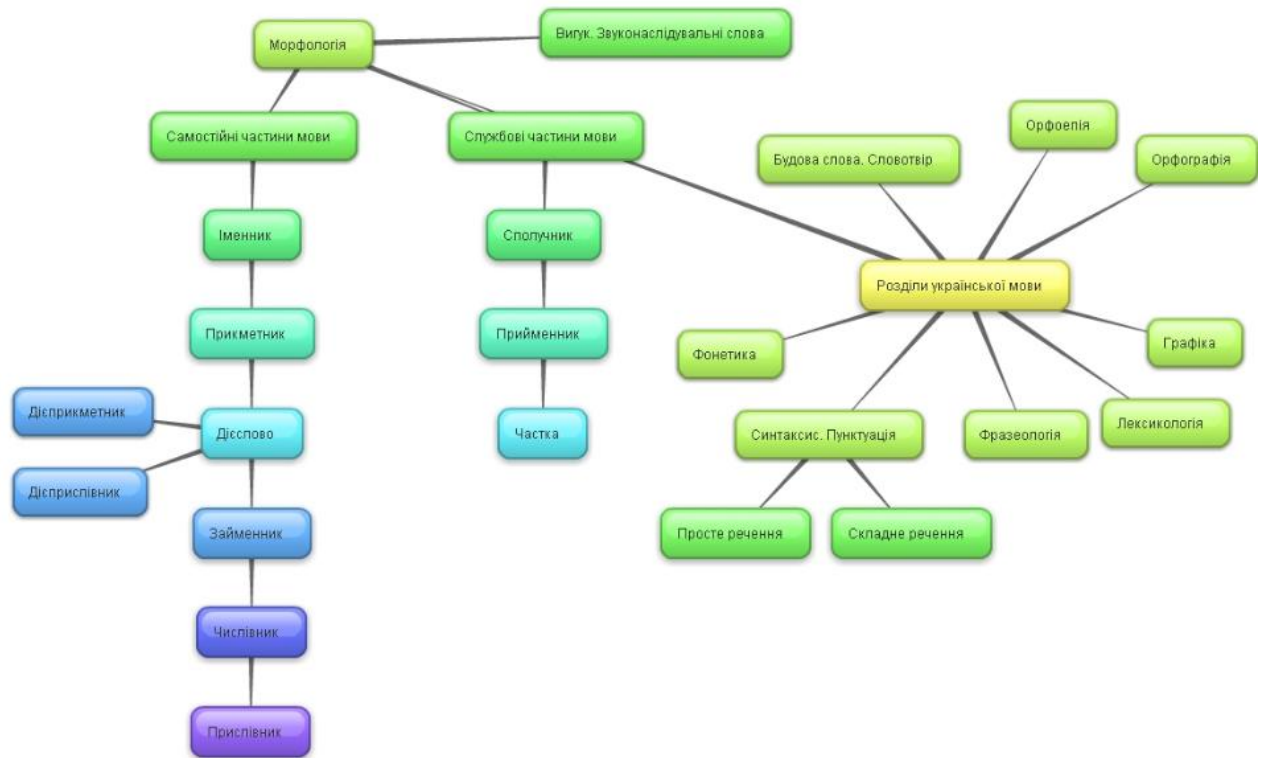
Цікавий факт: книжка написана російською мовою має обсяг більший, ніж та сама книжка на українській (наприклад, 525 сторінки російською мовою і 500 сторінок — українською). Це означає, що ту ж інформацію українською мовою можна передати меншою кількістю мовних знаків.

За даними Японських учених, люди, які з дитинства не розмовляли рідною мовою, частіше хворіють, піддаються різним стресам, у них менше розвинуті природні здібності. (Із посібника)

10. Перекладіть фрагмент тексту українською, дотримуючись норм української мови.

Один из лучших лингвистов Земли Ноум Хомский занимает очень жесткую позицию: «Язык не для коммуникаций». А для чего? «Для мышления». Потому что для коммуникации язык плох. Он многозначен и зависит от огромного количества факторов: кто сказал, кому сказал, в каких они отношениях, что они оба читали, поругались они сегодня утром или нет. И даже уже те, кого нет давно, но есть их книги, влияют на нас сегодня. Трактовка этих книг зависит от всего, что я сказала. Если в течение дня по телевизору будут показывать «Лебединое озеро», то старшее поколение заволнуется. Петр Ильич Чайковский совершенно не повинен в этом, лебеди как черные, так и белые как танцевали, так и танцуют, никакого отношения к происходящему не имеют. Получается, что событие обрастает своими смыслами, никак не связанными с балетом. Как говорила Марина Цветаева: «Читатель – соавтор». Нет никаких отдельных произведений. Возникает вопрос. Информация вообще где находится: в голове, между людьми, у каждого своя? То есть «хомо локвенс» – он «локвенс» плохой. Хорошая система коммуникации – это азбука Морзе. Поэтому Хомский и говорит: язык создан не для этого, коммуникация – побочный продукт. Язык создан для мышления (Т. Чернігівська).

11. За поданою картою знань складіть зв'язний текст у науковому стилі, використовуючи різні типи підрядних речень.



## Приклади студентських розробок інфографіки



рис. Інфографіка «Реалізація лексичних і граматичних норм української мови»

**Текст 1.****Слово і словоформа**

У мовознавстві донині не з'ясовано питання про визначення поняття «слово». Було запропоновано чимало визначень слова, однак кожне з них задовольняє лише частково, оскільки відповідає тільки певному його аспекту. Універсального визначення слова немає ще й тому, що в різних мовах світу слово має неоднаковий вигляд. Проте, безперечно, слово є реальною одиницею мови, і тому має свої ознаки.

Слово – це основна, визначальна лексична одиниця мови й мовлення, найбільш численна й масова, звісно, якщо брати до уваги його індивідуальність та одноразовість у використанні. За винятком службових слів, кількість яких в українській мові обмежується 200-250 одиницями, і генетичних (споконвічних) вигуків, що їх не більше кількох десятків, усі інші слова в українській мові — самостійні. За своєю сутністю слова виділяються як автономні одиниці, сформовані із фонем (звуків), які утворюють фонетико-фонологічну сутність слова; мають свою індивідуальну семантику, або лексичне значення; мають певну сукупність граматичних значень і певну систему граматичних форм (якщо слово морфологічно змінне).

Кожне повнозначне слово виступає носієм щонайменше двох граматичних значень, наприклад: слову зараз потенційно властиве прислівникове значення ознаки дії за часом, і синтаксично обставинне значення часу; прикметникова словоформа тепліший виступає носієм таких морфологічних значень: чоловічого роду, називного (або знахідного) відмінка однини і значення вищого ступеня порівняння; іменникові сонне характерні такі морфологічні значення: віднесеність до середнього роду, однинність (не має форми множини, змінюється за відмінками).

Морфологічно незмінюване слово виступає тільки словом в одній формі – тільки в одному фонетичному й морфологічному варіанті. Інша річ, змінюване повнозначне слово, яке завжди морфологічно представлене певною системою словоформ, кожна з яких у реченні виконує якусь синтаксичну роль. Змінне слово — це завжди певна, чітко визначена й диференційована система його словоформ.

Слово в своїх словоформах реалізує здатність сполучатися з іншими словами, словоформами, виражаючи комплекс відтінків думки, стилістичних і функціональних можливостей його. Те, що є в слові й у словосполученні, зберігається й у реченні, але тільки реченню властиві ознаки принципово

іншої сутності: предикативність, модальність, інтонація, смислова завершеність висловлення.

Слова і словоформи відтворюються в мовленні; словосполучення й речення — будуються за певними структурними схемами (зразками). Парадигма слова — системний ряд форм відмінювання чи дієвідмінювання окремого слова (або набір таких форм).

Член речення — це таке повнозначне слово чи словоформа, рідше — сполучення слів, яке виконує в ньому певну синтаксичну роль. Лексичне й граматичне значення члена речення завжди перебувають у конкретному реченні в певних відношеннях із лексичним і граматичними значеннями інших членів речення. Термін член речення поза конкретним реченням — це тільки своєрідне наукове поняття. Кожен із членів речення регулярно, закономірно ототожнюється тільки в реченні, тільки в реченні заявляє про свою сутність, синтаксичну неповторність. Структура речень формується зі слів і словоформ, які є будівельним матеріалом, а отже, і членами речення.

## **Текст 2.**

### **Семантико-синтаксична характеристика прикметника**

Типовим є визначення прикметника як частини мови, що виражає ознаку предмета безпосередньо або через його стосунок до інших предметів чи явищ. При цьому вказують, що предмет може мати різні ознаки, тобто поняття ознаки, передавань прикметником, поширюється на найрізноманітніші значення: а) колір (зелений, жовтий, синій); б) розмір (великий, малий); в) зовнішні і внутрішні властивості істот (гарний, тендітний, сміливий, хоробрий, добрий, кмітливий); г) смак (солодкий, гіркий, кислий); г) матеріал (камінний, цегляний, залізний, мідний); д) стосунок до простору (далекий, близький, гірський, сільський, приміський); е) стосунок до часу (завтрашній, прийдешній, вчорашній, ранній, пізній); є) належність (материн, батьків, братів, сестрин); ж) стосунок до дії, процесу чи стану (благальний, копіювальний, повчальний) та ін. З цього переліку стає очевидним, що прикметник охоплює різні ознаки: одні з них виступають власне ознаками, інші — ознаками граматичного характеру, які тільки в певній синтаксичній позиції набувають таких семантичних і морфологічних властивостей.

Визначальну семантичну особливість прикметника становить те, що він виражає статичну ознаку предмета. Граматична відмінність прикметника від інших частин мови полягає в тому, що він узгоджується з опорним для нього іменником у роді, числі й відмінку. Семантичні й морфологічні показники прикметника тісно пов'язані з його синтаксичними характеристиками. Синтаксичне функціонування прикметника — у зв'язку з можливою його

різною інтерпретацією – набуває принципового характеру за висвітлення семантико-граматичних особливостей цієї частини мови.

Здебільшого відзначають, що основна синтаксична роль прикметника в реченні – бути морфологізованим (узгодженим) означенням. Проте зазначають, що прикметник у реченні може бути іменною частиною складеного присудка. Д.Баранник, відчуваючи нетотожність і неодновимірність атрибутивної і предикативної функцій прикметникової форми, вважає останню функцію модифікацією основної: «Виконуючи предикативну роль, прикметник продовжує також характеризувати предмет (у цьому разі виражений іменником-підметом) і в звичайному, атрибутивному плані, тобто щодо якості, щодо відношення до іншого предмета або щодо приналежності. Але ця прикметникова функція реалізується тут в умовах складнішої, ніж звичайно, синтаксичної ситуації і осмислюється лише на фоні предикативних відношень між прикметником та іменником» (І.Вихованець, К.Городенська)

### Текст 3.

Спілкування – це один із 1)\_\_\_\_\_ соціальної взаємодії людей. Сучасна наука 2)\_\_\_\_\_ спілкування як обмін інформацією (комунікація, від лат. – «спілкуюся з кимось»), як взаємодію (інтерація, від англ. – «взаємодія»), як сприймання людини людиною (перцепція, від лат.– «сприймання, пізнавання»). 3)\_\_\_\_\_, спілкування охоплює різні сторони процесу контактування між людьми.

4)\_\_\_\_\_, людина висловлює свої думки, почуття, волевиявлення 5)\_\_\_\_\_ сприймає їх від іншої людини (людей). В актах спілкування також виявляється характер взаємин 6)\_\_\_\_\_ комунікантами (спілкувальниками), 7)\_\_\_\_\_ ставлення один до одного. В одних ситуаціях спілкування переважає орієнтованість на зміст (наприклад, наукова доповідь, навчальна лекція), в інших – на взаємини (наприклад, з'ясування стосунків, освідчення в коханні). Якщо співвідношення «зміст – взаємини» зміщене, то спілкування має 8)\_\_\_\_\_ ефективність. Так, у виступах парламентарів орієнтація на взаємини 9)\_\_\_\_\_ 64% мовлення, і за це їх часто критикують як балакунів, демагогів, політиканів тощо.

Спілкування має 10)\_\_\_\_\_ види, 11)\_\_\_\_\_ здебільшого реалізуються одночасно: вербальне (лат. «слово»), тобто словесне, мовне, і невербальне (несловесне) – поглядами, мімікою, жестами, штучними умовними знаками, предметами.

12)\_\_\_\_\_ велике розмаїття невербальних засобів спілкування та збільшення їх кількості з поступом цивілізації (пригадаймо хоча б

автодорожні знаки, колір), основним засобом спілкування між людьми 13)\_\_\_\_ природна мова. Без 14)\_\_\_\_ неможливі контакти у побутовій, виробничій, науковій, культурній, релігійній та інших сферах 15)\_\_\_\_ суспільства.

Спілкуванню властивий діалоговий (гр. «розмова (двох), бесіда») характер. Воно відбувається між двома людьми, рідше – між людиною і групою, ще рідше – між людиною і суспільством. Існує також міжгрупове спілкування, 16)\_\_\_\_ якому групи виступають як колективні особи.

Діалог складається щонайменше з двох реплік: фрази-стимулу і фрази-реакції, наприклад:

– Як поживаєте?

– Дякую, 17)\_\_\_\_.

За значенням етикетні діалоги поділяють на кілька груп:

– діалоги соціального контактування (вибачення, вдячність, вітання);

– спонукальні мовленнєві акти (прохання, порада, пропозиція, команда, наказ, вимога);

– реактивні мовленнєві акти (згода, незгода, відмова, дозвіл).

Розумові здібності, ерудиція, сила волі, працездатність й 18)\_\_\_\_ позитивні якості можуть не приносити потрібних результатів, 19)\_\_\_\_ людина не вміє належно спілкуватись, і, навпаки, досконале спілкування може стати ключем до успіху людини в суспільстві. Вміння спілкуватися, товарицькість, комунікабельність – 20)\_\_\_\_ риси людини, які цінуються 21)\_\_\_\_. Йдеться не лише про людей як членів суспільства загалом, а й як представників певних професій. У США 22)\_\_\_\_ років тому предметом публічного обговорення була проблема комунікабельності медичних працівників. Лікарі і медсестри з сухою, офіційною манерою спілкування із хворими не задовольняють ні пацієнтів, ні суспільство загалом. Як тут не пригадати давно відомі в наших краях слова: поганий той лікар, від якого хворий іде в гіршому настрої, ніж прийшов до нього.

75% підприємців США і 85% підприємців Японії 23)\_\_\_\_, що основна перешкода в досягненні успіху в їхній діяльності – неефективне спілкування (З посібника).

#### **Текст 4.**

Я впадала у розпач від свого 6-го «Б». Навіть диктанти після дуже ретельної, як мені здавалося, підготовки учні писали дуже погано. Робота над помилками втомлювала всіх, оскільки помилок було багато й на різні правила.

У середині другої чверті настав час готуватися до контрольного диктанту. Але так не хочеться псувати настрої дітям і собі поганими

оцінками!.. Я часто приношу на урок щось «новеньке» (і учні потім самі просять: «А дава-а-айте...»).

І ось я роздала двадцять чотири однаков... аркуш..., продиктувала диктант, а потім запропонувала акуратно скласти ці аркуші вздовж і розірвати на дві половини. Перша частина залишилася в дітей, а аркуші других частинок я перемішала й повернула їм. Кожному дісталася половинка з іншої групи, тобто в групі з чотирьох осіб не було жодної своєї другої половинки.

Усі читають перше речення до крапки, радяться, як писати певне слово або словосполучення. У кожній групі є учень, який точно знає правило або знає, як знайти його в підручнику. В особливо складних випадках звертаються до мене: я називаю тільки номер орфограми, відповіді вони шукають самі й записують їх у контрольний зошит.

Боже мій! Яку радість і спокій на душі я відчула, коли почалася справді самостійна робота, коли діти почали засвоювати знання! Я сиділа за вчительським столом і спостерігала, як працюють мої шестикласники. Ближче до мене була найслабша група. Отже, я мала змогу бачити і чути, як завзято вони працювали над кожним словом: перешіптувалися, сперечалися (навіть лаялися), а потім погоджувалися, що ось цей варіант написання слова правильний. У декількох дуже складних випадках я приходила на допомогу, запитувала: «Пасуєте?» І коли вони нібито програвали, трішечки допомагала їм.

Ніна хотіла працювати сама. Їй дісталася половинка диктанту найслабшого учня в класі. У Ніни почерк крупний, а у Вадима дуже дрібний, літери зліплені так, що складно зрозуміти зміст. Звичайно, слова зовсім не вписувалися між рядками і їй довелося добряче попрацювати над диктантом. Але наприкінці й вона звернулася по допомогу – нагадати останнє речення.

Які чудові диктанти я отримала на перевірку! Щоправда, не було жодної п'ятірки, сім четвірок, дев'ять твердих трійок і жодної двійки, що для цього класу і для мене – успіх! Троє дітей зазвичай робили в диктантах до двадцяти помилок, тепер таких помилок було сім – дев'ять. Я помітила, що багато помилок з'явил...ся наприкінці диктанту, коли діти втомилися. Ми працювали півтора урок..., на перерву «виганяла», але ніхто не пішов!

На другий день я роздала контрольні зошити, похвалила за чистий і красиво написаний диктант. Роздала кожному їхні аркуші (обидві половинки) і попросила звірити написане в контрольному зошиті й на аркуші. Попросила виправити іншою пастою помилки на аркуші, виписати їх у контрольний зошит і підрахувати, скільки б помилок у них було, якби я одразу зібрала аркуші. З'ясувалося, що четвірку одержала б одна Маша, трійок було б чотири, а інші оцінки були б негативними.



Тепер учні працювали ще раз із своїми розірваними аркушами, виправляли помилки, згадували, як правильно слід писати слово. Правила згадували швидко, оскільки напередодні добре попрацювали над кожним словом. Робота над помилками відбувалася швидко, майже самостійно. У журналі стояла оцінка не за помилки, якими ряснів папірець, а за роботу з контрольної, тому учні не боялися говорити: «А я спершу написав (-ла) з помилкою!»

Робота з розірваними аркушами допомогла згадати текст, інтонацію в реченні, розподіл тексту на абзаци. Вона допомогла зрозуміти: якщо наступного разу ти почуєш кпини від сусіда з першого ряду, то краще писати зрозуміло, грамотно, думати над переносами і взагалі – пробувати. Не тільки для оцінки, а й для того, щоб сусідові було приємно працювати з твоїм текстом. Усіх позитивних моментів, мабуть, і не перелічити. Головне – і учень, і вчитель проживали урок, а не були формально присутніми на ньому. Недарма ж учні записують: «А розірваний диктант сьогодні будемо писати?» (За В.Букатовим «Педагогічні таїнства дидактичних ігор», 2004)

## **Текст 5.**

### **Ігровий вир**

Студентка третього курсу філологічного факультету університету поділилася враженнями, розповідала про самопочуття під час уроку. Студентка зізналася, що основний висновок, який вона для себе зробила, — перш ніж опанувати ігровий стиль роботи, слід навчитися авторитарно підтримувати дисципліну в класі. Посміхнувшись, ми не поспішили одразу з'ясувати причини такого сумного висновку.

Схильність до авторитаризму в сучасній психології розглядають не як постійну особистісну характеристику, а як поведінкову реакцію на стресову ситуацію. Тому чим молодший і (або) не впевненіший фахівець, тим більше в нього може бути виражений синдром авторитаризму. Дослідження, проведені серед американських студентів, свідчать: понад 70 % студентів, яким повідомляли про нібито успішно пройдене тестування, показали низький рівень авторитаризму. А в тих, що дізналися про свій неуспіх (це теж було експериментальною дезінформацією), більш ніж у 60 % випадків зростав рівень авторитаризму.

Коли студентка, відповідаючи на наші запитання, виявила бажання (всупереч її сумному категоричному висновку) по-діловому з'ясувати, що сталося на уроці, — виник діалог. Під час перевірки домашнього завдання запланований ігровий прийом: «продекламувати вивчений вірш біля дошки

так, щоб клас відгадав, від імені карлика чи велетня його прочитано», був неймовірно цікавим для дітей.

Тому практикантка, імпровізуючи (що нас дуже порадувало), вирішила використовувати його і в наступному завданні (назвати ознаки весни). Це звучало так: «Розповісти, за якими ознаками дізнається про весну карлик, а за якими — велетень».

Клас із задоволенням тягнув руки. Але коли один з учнів низьким голосом сказав, що навесні попід ногами більше пташок літає, клас щиро засміявся, і цієї миті практикантка втратила керування уроком за режисерською термінологією — випустила ініціативу з рук). Усі захопилися вигадкуванням смішних подробиць. Лунали вигуки з місць. Практикантка, підвищуючи голос, спробувала заспокоїти клас. Деякі учні, почувши добре знайомі наказові інтонації, від голосного колективного спілкування перейшли до спілкування пошепки із сусідами (чим і займалися решту уроку), тоді як інші продовжували галасувати, входячи в резонанс своєї некерованості.

Оскільки єдиний робочий ритм розпався, від дисципліни нічого не залишилося. Відчуття безсилля перед тим, щоб повернути ділове спілкування учнів на уроці, призвело до того, що практикантка зникла.

Ігровий прийом, який зумовив жваву зацікавленість дітей, був явно вдалим. Завдяки йому у свідомості учнів з'явилася чітка, несподівана, доступна їм мірка результатів, яка дала волю їхній творчій ініціативі. А ця свобода неминуче супроводжується розширенням меж активності поведінки. Якщо учні називають не просто ознаки весни, а ті з них, що побачить карлик або велетень, то це цілком може супроводжуватися й «нестатутним» пожвавленням, і «нестатутною» поведінкою на уроці. Активність дітей, завдяки вузьким чітким рамкам запропонованого критерію, набравши швидкості, вийшла з берегів, і течія ділової бесіди на уроці зупинилася (За В.Букатовим «Педагогічні таїнства дидактичних ігор», 2004)

### **Текст 6.**

Усі відмінки творять значеннєві дива в реченні. Називний відмінок сам виражає граматичне значення. Адже він – основний відмінок. Якщо основний відмінок, то доводиться йому показувати іншим відмінкам приклад у праці.

В українській мові є гордовиті відмінки. Не бажають допомоги прийменників. Виконують граматичну роботу в реченні самі. Виконують сумлінно й постійно. Це називний і кличний відмінки.

Серед відмінків є чемпіони. Абсолютний чемпіон за кількістю прийменників – родовий відмінок. Однак він не завжди потребує допомоги прийменників. В основних для нього функціях прийменники не вживаються.

Ось, приміром, сильно почуває себе родовий відмінок у значеннях діяча або додатка при віддієслівних іменниках. Не знає він конкуренції прийменників й у функції прямого додатка при дієсловах. Так що на основній своїй ділянці родовий відмінок стоїть непохитно.

Наймолодший за віком прийменниковий відмінок – давальний. Він, як повне енергії й завзяття лошатко, так і хоче побрикатися по всіх реченнях. Знахідний відмінок може протистояти прийменникам не скрізь. Він не хоче поступатися перед прийменниками в основному для нього значенні прямого об'єкта.

Орудний відмінок все хоче підказати чим «орудувати», яким знаряддям праці, у тій чи іншій галузі.

Місцевий відмінок – найстарший за віком, уже й не може без прийменника пересуватися. Прийменники жаліють його, виконують замість нього роботу. А місцевий подивиться на них і вдячно усміхнеться. А колись місцевий відмінок уживався без прийменників. Поки вистачало сил. Пізніше не міг сам виражати відмінкових значень. Йому на допомогу поспішив прийменник. Поспішив – і залишився назавжди.

Чому ж тоді кличний відмінок не поєднується з прийменниками? Може, він наслідує називний відмінок? Ні! Кличний відмінок часто виражає наші почуття. І їх хочеться висловити самому. Не допускаючи суперників – прийменників (За І. Вихованцем).

## **Текст 7.**

### **Нові педагогічні професії в світі**

Зараз безмістовно вчити молодь за принципом однієї правильної відповіді. Чим ширше доступ до інформації тим менше сенсу несе одна відповідь, про яку розповідає вчитель. Нові професії вже приходять в українські учбові заклади, адаптуючись із зарубіжних педагогічних методик.

Тьютор – це особа, що веде індивідуальні, або групові заняття, а також — репетитор, наставник. У класичному розумінні, це ключова фігура в дистанційному навчанні, що відповідає за проведення занять із студентами.

Коуч допомагає знайти відповіді на власні запитання підопічних, відпрацьовує/відтриновує до автоматизму різні життєві та професійні ситуації. Коучі доповнюватимуть виховну функцію освіти, допомагаючи дітям приймати свої рішення, а не тільки слухатися вказівки вчителів.

Ментор, як термін почали використовувати, в значенні синоніму до слів «учитель», «порадник», «наставник». Людина, що має інтерес в розвитку знань, умінь, навичок та міжособистісних стосунків, тобто досягнути

індивідуального зростання. Завдання ментора — допомагати тоді, коли просите по допомогу.

Фасилітатор – це фахівець з обговорень, який не зацікавлений у конкретних рішеннях, не представляє інтереси жодної з груп-учасників чи персоналій і не бере прямої участі в обговоренні. Радше супровідником навчальної групи у їхньому особистому розвитку.

Едвайзер, як правило, людина з більшими й глибкішими знаннями в конкретній галузі. В більшості випадків він — практик, на відміну від викладачів та вчителів, які є більше теоретики.

Наставник в оновленому освітньому середовищі опікується пристосуванням підопічного до дій у межах правил та настанов спільноти. Він дає поради щодо більш ефективнішої роботи та допомагати вирішувати дискусійні питання, приймати складні життєві рішення.

Фахівець з педагогічного дизайну (Instructional Design) – науки, що знаходиться на стику педагогіки, психології, соціології, ергономіки. Такі спеціалісти розробляють самі ефективні методи та системи навчання. Зараз це найбільш актуально у розробці програм з дистанційного навчання (З інтернетного джерела: <https://sukhari.com.ua/novi-pedagogichni-profesiyi-u-sviti.html>)

### **Текст 8.**

У первісних релігійних уявленнях дух – невидима свідома, зла або добра істота, що перебуває в різних предметах і явищах природи; продукт уособлення стихійних сил природи. В сучасних релігіях дух підноситься як всемогутня надприродна сила, Бог, а душа – як самостійна, незалежна від смертного тіла безсмертна сутність (плоть людини смертна, душа – безсмертна).

Поняття «дух», «душа» виникли у людській свідомості ще в первісному суспільстві для позначення незрозумілих людині явищ природи. Протягом віків зміст його сильно збагатився. Тому й змістові відтінки їх у народній педагогіці широкі й різноманітні, а репрезентація в народних афоризмах надзвичайно щедра. Згадаємо деякі з них, зокрема, зі словом дух: занепасти духом – втратити надію на щось; не в дусі – у поганому настрої; піднімати дух – надихати, запалювати; у дусі – в певному напрямку; зі словом душа: душа в душу – у повній згоді; душею чути – відчувати; кривити душею – бути нещирим; заяча душа – полохлива людина; чорнильна душа – бюрократ; ні за цапову душу – даремно тощо. Це одне з яскравих свідчень тієї великої уваги, яку надає українська етнопедагогіка духовному світові кожної людини, формуванню духовності.

Духовність – це сукупність психічних явищ, що характеризують внутрішній, суб'єктивний світ людини, основні риси культурної спрямованості особистості – її життєві інтереси, переконання, погляди, ідеали, світогляд, ставлення до життя, до інших людей, до своїх обов'язків і до самої себе, її осмислення, бажання, воля, естетичні й моральні почуття (М. Стельмахович).

### **Текст 9.**

А чи знаєте, Ви, скільки мов на землі? Вчені називають різну кількість: від трьох тисяч до п'ятьох. Згідно до даних лінгвістів, з усіх мов добре вивчені лише п'ятьсот; одна тисяча чотириста перебувають на межі вимирання (сама більша кількість їх у Австралії і США); дві третини мов не мають писемності.

Якою ж мовою розмовляє найбільше людей? Вчені підрахували: першість належить мандаринському діалекту Китайської мови. 748 мільйонів чоловік користуються ним, що складає 68% населення Китаю. Друге місце займає англійська мова. Рідною її вважають 330 мільйонів людей, а тих, для кого вона є другою і третьою мовою, — у два рази більше.

Є країни, які виділяються поміж інших тим, що їх населення користується великою кількістю мов. В Індії наприклад розмовляють приблизно 845 мовами і діалектами, а в Папуа — Новій Гвінеї — 869, тобто в середньому на кожній з цих мов розмовляє близько 4 тисяч осіб.

Варто відзначити, що не зважаючи на таку велику кількість мов, більшість населення нашої планети говорить тільки тринадцятьма мовами. Є мови державні: українська — в Україні, польська — в Польщі, монгольська в Монголії тощо. Однак багато мов не мають державного статусу. Ними просто розмовляє певна кількість людей: 100, 200, 1000.

На сучасному етапі особливо помітне прагнення людей знати іноземні мови, що дає можливість вільно спілкуватися з громадянами інших країн, вивчати їх звичаї, побут. Уже зараз у багатьох країнах світу школярі вивчають декілька мов. У Швеції, наприклад, діти навчаються у школі 12 років, з них 8 років вони опановують англійську мову, 6 — німецьку, 5 — французьку; одночасно школярі оволодівають датською та норвезькою мовами. Значна частина японських дітей опановує англійською.

### **Текст 10.**

За ставленням до рідної мови можна судити про моральний та інтелектуальний рівень людини.

Якщо людина не вірить у повноцінність своєї мови, вона не вірить і в свою власну повноцінність, така мусить вважати себе людиною другого сорту.

Факти нехтування рідної мови не минають безслідно. Завдають шкоди літературі й самому суспільству. Перехід на суржик означає здрибнення душі, її зубожіння і зрештою може призвести до спустошення молоді. Перекотиполе – то вже не повна людина!

Зостатися без почуття до свого рідного, до своєї мови, культури – це означало б зостатись з пустою душею.

Недорікуватим мусить почувати себе вживач суржиків, отже – неповноцінним (О.Гончар).

### **Текст 11.**

#### **Могутня граматики**

Усі словникові багатства – це будівельний матеріал, склад непорушних одиниць, які тільки тоді оживають, звучать і поєднуються з думкою, коли до них торкається граматики. Саме граматики – невидимий диригент, який без відпочинку день у день керує велетенським оркестром слів, змушує їх виконувати найрізноманітніші мелодії думки.

Нашу безпорадність без граматики красномовно засвідчує такий факт. Ви можете вивчити напам'ять великий словник або навіть декілька словників, наприклад, англійської мови. І, звичайно, будете вважати, що спроможні розмовляти з носіями англійської мови. Але, повірте, уже з першої спроби ваша сміливість буде катастрофічно танути. Ви не зможете запитати про щось або порозмовляти. Причина очевидна: це незнання граматики. Лише вона вказує, як змінювати слова і як поєднувати їх між собою.

Отже, щоб опанувати мову, необхідно знати граматику. Адже кожне слово в мовленні може бути тільки в певній граматичній формі, яка виявляється або в закінченні, суфіксі, префіксі, або в закріпленому розташуванні слова в реченні. Саме граматики регулює вживання слів у мові, спрямовує їх у потрібне для точного вираження думки річище. (За І. Вихованцем)

### **Текст 12.**

«Що посієш – те й пожнеш», – говорить українське прислів'я. Саме тепер ти засіваєш своє поле, і його врожай залежатиме від того, наскільки старанно ти його оброблятимеш.

Уже тепер ти маєш добре уявляти собі, що освіта – це не тільки високі оцінки, а вміння добути з будь-якої інформації щось корисне. Просто визуруючи матеріал підручника, ніколи не навчишся думати, міркувати,

логічно мислити, аналізувати й порівнювати факти. Цим і відрізняється освічена людина від тієї, яка відбула навчання.

Існує така закономірність: чим більше людина знає, тим більше їй хочеться дізнатися. Поруч із розумною, зосередженою, ерудованою людиною ніколи не буває нудно. Вона схожа на центр Всесвіту, що динамічно розвивається, в орбіту якого втягуються нові планети (А.Єланська).

### **Текст 13.**

Марія Омелянівна Ленерт облюбувала собі літературний псевдонім Марійки Підгірянки, з яким вона увійшла у велику літературу. Облюбувала не випадково, бо народилася на мальовничому Прикарпатті, у сім'ї лісника. Любов до рідної природи, чарівного краю, колискових пісень і материнської мови пронесла поетеса через усе своє життя.

Дівчина вже з дитинства залюбки займалася самоосвітою, в цьому їй допомагав батько, а дідусева бібліотека була справжнім «університетом» в її житті. Вона залюбки читала і від цього мала духовну насолоду. Може, тому вже в 13 років дівчинка сама пробує свої поетичні сили. Про це пізніше вона з гордістю зізнавалася: «Я самоук, несміле дитя Підгір'я. Списувала, що мені старі ліси розказували. Та не знаю, чи добре розуміла смерекову мову... А писала, бо чула душевну потребу...» (За «Українським історичним календарем» 1996р.)

### **Текст 14.**

#### **Як вчитися більш правильно і запам'ятовувати більше**

Більша частина студентів навчаються абсолютно неправильно. До такого висновка прийшли психологи Вашингтонського університета в Сент-Луїсі Генрі Редігер і Марк Макденіел, які на протязі сорока років вивчали методики навчання і пам'ять, а недавно виклали свої провідні висновки в книзі "Make It Stick: The Science of Successful Learning". Макденіел розповів мені п'ять головних порад для тих, хто вчиться, які впливають з його досліджень.

#### **1. Перечитувати замітки і лекції неефективно.**

Ми знаємо з опитувань, що більша частина студентів зазвичай перечитує свої конспекти і підручники. Для більшості це сама основна методика. Але дослідження показують, що таке повторне споживання інформації – не дуже правильний спосіб вчитися і закріплювати нове знання в пам'яті.

Коли ви читаєте щось в перший раз, ви отримуєте масу нових висновків. Але коли ви читаєте в другий раз, у вас в голові крутиться думка «а, це я знаю, це я теж знаю». Тобто тут немає глибокої обробки матеріалу, можливості почерпнути з нього щось ще. Перечитування часто поверхневе і навіть

шкідливе, тому що воно дає ілюзію, що ви дуже добре знаєте матеріал, що насправді не так.

## 2. Задавайте собі багато питань.

Є краща методика: прочитайте один раз, потім поставте собі питання (їх можна взяти з матеріалу, а можна придумати самостійно). Саме витяг цієї інформації забезпечує більш ретельніше навчання і запам'ятовування. І навіть коли ви ставите питання неправильно, це дає вам достатньо точне розуміння того, чого ви не знаєте, підказує, що потрібно повернутися і вивчити питання ще раз.

Питання також допомагають більш глибоко розуміти матеріал. Припустимо, ви читаєте про те, як Стародавній Рим і Греція торгували один з одним. Зупиніться і запитайте себе, чому вони стали торговими партнерами. Чому вони стали будівниками кораблів і навчилися плавати по морях? Ставлячи питання «чому», «як», «що», ви намагаєтеся пояснити, що веде до кращого розуміння, а потім до кращого запам'ятовування і засвоєння.

## 3. Зв'язуйте нову інформацію з уже відомою.

Ще одна стратегія – під час другого читання співставте принципи з тексту з чимось, що ви вже знаєте. Наприклад, ви читаєте, що якщо нейрон оточений мієліновою оболочкою, то він передає електрику швидше. Порівняйте це з тим, як вода йде по шлангу: якщо проткнути його в якомусь місці, то шланг почне протікати, і швидкість потоку зменшиться. Приблизно це і відбувається, коли ми старіємо: мієлінові оболонки стоншуються, і швидкість передачі знижується.

## 4. Візуалізуйте.

Відмінна стратегія - малювати діаграми, візуальні моделі, графіки. Все, що призводить до активного навчання - самостійного розуміння, - дуже ефективно в плані запам'ятовування. Тобто учень повинен більше включатися в процес, бути менш пасивним.

## 5. Не зубріть наспіх.

Багато студентів чекають до останнього моменту, а потім увечері хапаються за підручники і повторюють все знову і знову. Дослідження показують, що в плані довгострокового запам'ятовування це безглузде. Може, на наступний день ви і складете іспит нормально, але в кінці кінців інформації ви запам'ятаєте мало, а на наступний рік, коли вона вам знадобиться, виявиться, що ви нічого не знаєте.

Краще розтягнути повторення в часі. Потренуйтеся трохи сьогодні, потім відкладіть свої картки і підручники, потім завтра, потім післязавтра. Дослідження показують, що це вкрай важливо (З електронного видання).



## Текст 15.

### Чути себе: як боротись з професійним вигоранням у вчителів

Вигорання – це реакція людини на хронічну втоми. Вона починає негативно ставитись до роботи та предмет(а/у) своєї професійної діяльності, у неї знижується самооцінка.

Це захис(т)ний механізм організм(а/у), який часто не усвідомлюється. Він виникає, коли у нас на роботі стреси, і ми не можемо з ними впоратись. Ми не відпочиваємо, накопичуємо негатив і щоб якось з ним впоратись, людина перестає відчувати.

Професійне вигорання – це тема всіх, хто (працювати) в соціальній сфері: (у/в)чителів, психологів, медиків. Симптоми в них одні, але проявляться можуть по-різному. (У/в) (у/в)чителів це черствість, загнаність у певні рамки. Це (виявлятися) в тому, що (у/в)читель не змінює програм(у/и), яку (читати) з року на рік, бо в нього (зникати) внутрішня творчість, бажання розвиватись, бути ширш(е/им), давати більше дітям. У нього постійна (у/в)тома на фізичному та емоційному (рівень). (У/в)читель перестає горіти своїм предметом. Він у ньому не/зацікавлений, тому не/зацікавлені і діти. Він приходить додому і (відчувати), що хоче (лежати) на диван і більше нічого не/робити.

Але може розвиватись і надвідповідальність: це все на (мій) плечах, я мушу це зробити, на (я) покладається керівництво. Батьки, діти та керівництво багато очікують від (у/в)чителів, вони все несуть на своїх плечах і не можуть видихнути.

Емоційному вигоранню піддаються не тільки люди зі стажем. З-поміж молодих (у/в)чителів є (відсоток) таких, які швиденько вигорають і знаходять собі іншу роботу. Такий (у/в)читель приходить (у/в) школу і розуміє, що діти його не/слухають. Він або розповідає не/цікаво, або не/впевнений у собі, а діти це (відчути). Якщо він не реагує на дітей, а просто хоче їх контролювати (сядьте рівно, не перемовляйтеся, слухайте тільки мене), вони в цих жорстких рамках починають бунтувати – дражнити, не приходити на його заняття, не робити (домашні завдання / домашніх завдань). І для нього це завжди удар по професійній ідентичності.

Або стикається з темою, яку він не вчив, але в ній треба розбиратись. А в нього не завжди є на це час. Тому він готує її не дуже якісно, з його погляду. Воно може бути й класно, але в (він) є певні вимоги до себе. І виходить: тут стрес, тут стрес – а цю напругу він ніде не випускає.

Унаслідок таких стресів у людини може розвинути негативне сприйняття світ(а/у): все погано, ніякого позитиву в принципі не буває, усі люди злі, підлі, вас завжди надурять. Це стає життєвою позицією. Ти

розумієш, що нема в цієї людини жодної радості в житті. Вона собі їх не дозволяє (матеріали взято з сайту <http://nus.org.ua/>).

## Текст 16.

### *Граматичні і лексичні значення*

Лексичні значення цілком закономірно можна вважати позамовними, оскільки вони співвідносять ті чи інші звукові комплекси з предметами і явищами позамовної дійсності. Граматичні значення становлять внутрішньомовний вимір. Такий статус мотивується тим, що вони пов'язані перш за все з парадигматичними і синтагматичними відношеннями між одиницями, що є основними з-поміж усього загалу внутрішньомовних відношень. Це фундаментальна різниця між граматичними і лексичними значеннями, хоча останні можуть вступати у семантико-парадигматичні відношення, утворюючи різноманітні еквіполентні, привативні опозиції та ін. Але це зовсім інший вимір таких відношень. Не менш важливим постає узагальнювальний статус граматичних значень, оскільки те чи інше граматичне значення притаманне цілому класу слів. Так, кожне зі слів типу *зелений, синій, металевий, ведмежий* характеризується власним індивідуальним значенням, у граматичному плані їм притаманне спільне категорійне значення прикметникової ознаки. Диференційною ознакою граматичного значення постає обов'язковість, оскільки завдяки його вияву структурується відповідне висловлення. Граматичні значення у мові характеризуються спільним інвентарем вираження – граматичними формами, тому що для власного існування граматичні значення повинні бути прив'язані до певних елементів мовної форми (набору фонем, ритміко-інтонаційного малюнку тощо).

У своєму вимірі граматична категорія об'єднує два і більше рівнорядних / рівнорядні граматичних / граматичні значення з власними формами вираження. У силу цього сформувався теза, що про граматичну категорію можна говорити тільки в тому разі, коли наявні протиставлені ряди форм (форма однини і форма множини в категорії числа у слов'янських, германських та інших мовах та ін. ). Тому цілком мотивованим постає тлумачення граматики як науки про форми. Підтвердженням цього може бути думка іспанського вченого Франциско Санчеса, автора однієї з перших універсальних граматики, який констатував, що справжнім граматином є той, «хто в книгах Цицерона або Вергілія розуміє, яке слово є ім'ям, а яка – дієсловом і все інше, що належить тільки до граматики, хоча й смислу слів він би не зрозумів» (За А.Загнітком).

**Текст 17.**

Кожна частина мови має властиві їй граматичні категорії, що дістає вияв у системі словозміни, в її парадигматиці.

Вираження граматичних категорій через відповідні граматичні значення в кожній повнозначній частині мови дістає своєрідне вираження за допомогою граматичних засобів – флексій, афіксів, морфонологічних чергувань, що в основному закріплюється за моделями будови слів певної частини мови або мають місце лише в межах певного класу слів (чергування, наголос).

Усе це позначається на морфологічній будові слова і виявляється у словотворчих типах кожної частини мови. Порівняйте, наприклад: два, двійко, двійка, двійня, двічі; синій, синька, синяк, синіти. Кожне з названих слів має різне граматичне оформлення, за формальними показниками і словотворчими суфіксами можна чітко визначити належність слова до певної частини мови.

Слова кожного класу мають свою систему парадигми (або її не мають). Кожна словоформа є морфологічним засобом вираження певної основної функції в реченні та додаткових синтаксичних функцій. За синтаксичними функціями частини мови поділяються на самостійні і службові. Самостійні слова виступають у реченні в типовій для кожної частини мови синтаксичній ролі, виявляють властиві їм ознаки сполучуваності і синтаксичних зв'язків.

Службові слова виступають у синтаксичних зв'язках не самостійно, а в єдності з повнозначними словами або є граматичними засобами вираження певних синтаксичних відношень (Із посібника).

**Текст 18.**

Кажуть, що наше народження – то є стрибок в океан інформації. Сучасний світ дає можливість чи не кожному робити подорожі в інтернет. А батьки, школа, друзі, зустрічі з людьми, книги, кінофільми, теле- й радіопередачі, газети – усі годують нас інформацією.

Правда, з часом з'ясовується, що значна частка того, що ми спожили – це всього лише інформаційне сміття. На жаль, сьогодні цього сміття настільки багато (його ніхто не підмітає, не спалює), що ним повально засипається внутрішній світ людей. Екрани телевізорів, сторінки журналів пропагують розгнuzданий продажний секс, жахливі вбивства, життя вільне й красиве без жодних затрат праці, без мозоля. А якщо пильніше придивитися, професійно глянути на інформаційний простір України, то вже не сумніваєшся, що йде якась спланована акція тотального винищення духу й моралі молодого покоління людей.

Молоде покоління, яке завтра стане животворною силою держави, повинне створити у внутрішніх просторах серця своєрідну модель сита, через яке мла б відсіватися полова від зерна (К.Ватаманюк).

### **Текст 19.**

#### **Історія**

Десь за п'ять тисячоліть до Христа усі теперішні так звані індоєвропейські народи говорили ще більш-менш однією спільною мовою, яку ми умовно зevamo праіндоєвропейською. Мова ця скоро почала розпадатися на окремі говірки, які довгий час різнилися між собою дуже мало, а пізніш дали початок окремим індоєвропейським мовам, сьогодні існуючим головню в Європі й частині Азії...

Прабатьківщину чи правітчизну індоєвропейської мови перше шукали в Азії, за Біблією — поміж річками Тигром та Єфратом, але ця азійська теорія скоро була відкинена. Тепер наука встановила, що прабатьківщина індоєвропейських народів знаходилась в Європі й займала дуже великий простір, а слов'яни жили приблизно на тих землях, де живуть вони й тепер. Мови балтицькі — литовська, латиська та прусська — в давнину належали до однієї групи разом із мовою слов'ян, творячи одну балтицько-слов'янську мовну спільноту. Що це було дійсно так, показує нам порівняння мов слов'янських з балтицькими, а головню порівняння старослов'янської з мовою литовською, як найголовнішою представницею балтицької сім'ї. Десь за дві тисячі років до Христа індоєвропейська прамова остаточно поділилася на окремі сучасні мови, ще досить близькі одна до одної, а литовсько-слов'янська спільнота розпалася пізніш, десь у першому віці по Христі, а може й давніше, на дві мовні групи: балтицьку та слов'янську, і кожна з них пішла своєю дорогою дальшого життя (За І. Огієнком).

**Зразки вправ і завдань до практичних занять із дисципліни  
«Сучасна українська літературна мова»**

Тема: Морфологія як розділ граматики. Класифікація та функції частин мови.

*Завдання.* Перебудуйте речення так, щоб виділені іменники виступали іншою частиною мови. Чи вплине це на структуру речень? Який варіант тексту краще сприймається?

Зрозуміти, що таке відповідальність – не дуже складно, однак набагато складніше взяти на себе відповідальність. Відповідальність – це готовність прийняти наслідки нашого рішення. Ми тільки люди й дуже часто боїмося цих наслідків. Зрілість особи пізнається по тому, наскільки вона готова брати на себе відповідальність за те, що робить. Є люди, які ніколи ні на що не можуть наважитися, бо бояться наслідків відповідальності...

Ви не можете бути цінним членом спільноти, якщо не є зрілою особою. Кожна людина – це камінець мозаїки. Але щоб наповнити цю мозаїку, камінець мусить мати форму, барву, власний характер. Людина повинна прагнути до самовдосконалення, бути повноцінною людиною. Лише тоді ми здатні будувати суспільство, сім'ю, родину, громаду, державу. Однак перший наш обов'язок – бути собою... Усі камінці у цій мозаїці є різні за формою і барвою. Так само і в громаді – кожна людина інша. Але наскільки вона є людиною, настільки вона буде спільноту (За Любомиром Гузаром).

II. Зробіть морфологічний аналіз тексту за зразком.

**Схема морфологічного аналізу тексту**

- Визначте функції іменників у тексті (номінативна, описова, оцінна, емоційна, символічна, конкретизувальна).
- Визначте функції прикметників у тексті (образна, символічна, описово-деталізувальна).
- Чи є у тексті дієслова? Які саме дієслівні форми вжито? Для якого функціонального стилю це характерно?
- Яку функцію відіграють у тексті займенники? Чи є у тексті числівники? Для чого їх ужито? Які службові слова є у тексті? Яку роль вони виконують?
- Чим зумовлений відбір тих чи інших граматичних категорій (авторською настановою, жанром, стилем чи типом мовлення)?
- Чи зафіксовані частиномовні повтори? [195]

*Завдання.* Із поданого фрагмента статті А.Загнітка випишіть усі граматичні терміни. Знайдіть і зафіксуйте їх тлумачення із різних наукових джерел.

У монографіях Івана Романовича Вихованця викінченою постає система відмінків з простеженням їхніх первинних і вторинних функцій та з окресленням їхньої внутрішньореченнєвої позиційної закріпленості. Уперше лінгвіст встановлює ядро, напівпериферію та периферію відмінкової і частиномовної систем, що постають аргументованими внаслідок опертя не тільки на власне морфологічний, але й на синтаксичний, словотвірний та семантичний мовні яруси.

Ядро відмінкової системи становлять відмінки, спеціалізовані на вираженні субстанційності – це називний і знахідний відмінки, напівпериферійним є давальний, що спеціалізується на вираженні адресатності. Периферію відмінкової системи утворюють орудний, кличний і родовий відмінки. Кличний відмінок І. Р. Вихованець уперше поділив на три основні семантико-синтаксичні різновиди. «Найбільш виразно виявляються його особливості в реченнях з дієслівними присудками у формі наказового способу» [Вихованець І.Р. Система відмінків української мови. К.: Наукова думка, 1987. С. 140], де він поєднується предикативним зв'язком із присудком і «як представник вихідного згорнутого речення виражає адресатну семантику й у результаті взаємодії з найбільш відповідним його семантиці дієслівним присудком наказового способу утворює синкретичний компонент у функції адресата – потенційного суб'єкта дії». Другий різновид кличного являє собою функція акцентованого адресата і відповідно нейтралізованого суб'єкта, а третій різновид — це кличний ідентифікаційний полісемантичний, що «дублює відповідну семантико-синтаксичну природу граматично пов'язаного з ним займенникового іменника другої особи». Учений стверджує, що кличний відмінок «...варто визнати першим за рангом реченнєвотвірним відмінком, оскільки він майже в усіх випадках виступає конденсатом суб'єктно-предикативно-адресатної структури».

Ядро частиномовної системи формують іменник і дієслово, а периферію – прислівник і прикметник [Вихованець І.Р. Частина мови в семантико-граматичному аспекті. К.: Наук. думка, 1988. 256 с.].

Грунтовно Іван Романович розглядає специфіку подвійного характеру дієприкметника, простежує статус інфінітива у структурі аналітичних дієслів, з'ясовує синтаксичний і морфологічний характер ад'єктивності дієприкметника, визначає загальні напрями синтаксичного, морфологічного і семантичного переходу дієслова, іменника і прислівника у прикметник і водночас закономірності такого переходу іменника, дієслова, прикметника у прислівник. (А.Загнітно «На граматичних вершинах»).

**II. Підготуйте міні-розвідку до профільного шкільного підручника (11 клас) про погляди І. Р. Вихованця на граматичну систему мови.**

*Завдання.* Трансформуйте текст так, щоб замінити пряму мову на непряму (переказ вашої бесіди з товаришем). Складіть твір-роздум на основі поданих реплік. Не змінюйте основний зміст тексту.

### **Діалог про Шевченка**

- Привіт! Що читаєш?
- Привіт! Та ось «Кобзаря» придбав на вихідних. Не можу відірватися!
- Мені теж Шевченкові вірші подобаються. У них є щось особливе, якась душевність та мелодійність.
- Так, вірші чудові. Шевченко – справжній талант. Я ось міркую, як нам пощастило, що його помітили, викупили з кріпацтва, так, що він мав змогу опублікувати свої твори!
- Так! Хоча, якщо я не помиляюся, спочатку його помітили як художника, через хист до малювання викупили та допомогли у навчанні.
- Так і було! Ось так таланти врятували людину від тяжкої кріпацької долі.
- Це правда. Проте сам Шевченко все життя вболівав за кріпаків, ніколи не став байдужим. Уся його творчість – це ніби заклик звернути увагу на тяготи та нещастя людей, яких нікому було захистити. Йому боляче було бачити такі людські страждання в рідному краї, на рідній землі.
- Та й у нього самого доля непроста була. Мабуть, коли людина на власній шкурі відчула, що це таке – неволя, бідність, безправ'я, вона не може бути байдужою.
- Поезія була його способом виразити свої думки, почуття, ставлення. Це те, чим Шевченко міг зарадити – змусити своїх читачів відчувати. Тобі ось який вірш найбільше подобається?
- Ой, та я й не знаю, багато їх! «Лілея», «Сон», «Гайдамаки» та інші. А ти бачив картини Шевченка? Як тобі?
- Бачив деякі, і картини, і малюнки. Вони дуже майстерно виконані, такі гармонійні. Він і портрети малював, і пейзажі.
- Так, дійсно талановита людина талановита в усьому! Це викликає захоплення!
- Згоден!

II. Визначте, які граматичні зміни відбуваються під час заміни прямої мови непрямою. Охарактеризуйте особливості вживання особових і присвійних займенників у непрямої мові. Як відбувається заміна прямої мови непрямою, коли вона виступає питальним реченням. Як змінюється пунктуація в реченні з непрямою мовою. Яким стає смислове та стилістичне навантаження у паралельних конструкціях.

### Тема: «Морфологічні ознаки дієслова»

*Завдання.* Із поданого тексту випишіть дієслова, визначте їхні граматичні категорії.

Недобре надруковано в одній районній газеті: «У збиральній кампанії прийняли участі не тільки школярі, а й старі люди села». Тут треба було написати *взяти* участь, як і в інших аналогічних випадках: «Чув Прохор, що Зінька брала участь у виставі» (А.Шиян).

Дієслово приймати буде слухне там, де воно має значення «одержувати, перебирати» («Месники дужі приймуть мою зброю». – Леся Українка), «брати» («Ну, нема часу балакати – приймай гроші». – Словник Б.Грінченка), «зачислювати до установи, закладу, організації» («Приймали там мене в селі до комсомольських лав . – М.Нагнибіда»), «*давати* комусь притулок, пригощати» («Прийняв його Бородай на зиму за харч та одягу». – Панас Мирний), «уважати за когось» («То ви мене приймаєте за вітрогонку?» - І.Нечуй-Левицький), «забирати» («Лаврін прийняв драбину». – І.Нечуй-Левицький).

Негаразд буде по-українському сказати «прийняти пропозицію» треба – *схвалити* пропозицію, якщо присутні на зборах поставились до запропонованого прихильно, й ухвалили пропозицію, якщо пропозиція стала резолюцією зборів. Узагалі, замість вислову *прийняти* постанову краще користуватись тільки дієсловом *ухвалити* або *постановити* (О.Донченко)

II. Складіть по 5 словосполучень з виділеними дієсловами.

III. Складіть зв'язний текст із виділеними дієсловами.

*Завдання.* Із поданого тексту випишіть дієслова, визначте їх граматичні форми.

Його улюблена частина мови – дієслово. І якби людей можна було уявити частинами мови, він, без сумніву, був би саме дієсловом. Напевно, дається взнаки досвід раннього періоду життя, коли «вижити» – означало



«діяти». У буквальному розумінні цього слова – вставати і йти. Бігти. Ховатися. Шукати можливості. Вирішувати.

Для Любомира Гузара це ще й «американське виховання» - вплив тих старих добрих Штатів, якими вони були всього півстоліття тому, коли ідея суспільного добробуту ще не підточила підприємницького духу, що створив «американську мрію». Тоді дія і мораль не суперечили одна одній.

- Скажіть, як навчитися любити ближнього, - спитали його якимось під час зустрічі.

Він відповів лаконічно:

- Треба спросувати.

*(Катерина Щоткіна «Любомир Гузар. Хочу бути людиною»)*

II. Відомо, що дієслово – носій динамічної ознаки, за висловом французького лінгвіста Л. Теньєра, «режисер усієї вербальної фрази». Складіть текст на вільну тему, використовуючи лише дієслова. Виділіть автосемантичні речення.

### **Тема: «Неповнозначні частини мови»**

**Завдання. Випишіть прийменники. Визначте, з яким відмінком вони вживаються. Складіть таблицю поєднання прийменників з іменниками.**

А скільки ж існує прийменників? Можна з певністю сказати, що їх тепер понад двісті. Надто велика кількість! Прийменник не до всіх відмінків ставиться з однаковою прихильністю. Не поєднуються вони з називними та кличними відмінками. Найбільше любляють прийменники сполучатися з родовим відмінком. За кількістю прийменників родовий випередив усі відмінки. Він став рекордсменом. Понад сто п'ятдесят прийменників забажали поєднуватися з ним! Прийменники з родовим відмінком виражають різноманітні значення. Насамперед, звичайно – значення обставинні! Що ж це за прийменники? Усі, зрозуміло, важко перерахувати. Ось деякі з них: *без, біля, вздовж, від, всередині, для, з, задля, заміст, з-за, з-над, з-перед, з-під, з-поміж, коло, край, мимо, між, напередодні, наприкінці, побіля, після, поблизу,*

*поверх, позаду, попереду, поруч, поряд, посеред, просто, протягом, проти, серед, стосовно, шляхом, під час, у напрямку, на відміну від, за допомогою.*

... Порівняно з родовим протилежні якості виявляє місцевий відмінок. Він має найменше прийменників. Тільки п'ять: *в, на, о, по, при*. І без них тепер не вживається. Прийменники *в, на, по, при* з місцевим відмінком здебільшого виражають різні значення місця.

Прийменники залюбки поєднуються зі знахідним відмінком. Таких прийменників аж двадцять вісім: *в, з, за, крізь, між, на, над, о, перед, під, по, повз, поза, поміж, понад, поперед, попід, попри, про, проміж, через, виключаючи, зважаючи на, незважаючи на, з огляду на, у відповідь на*. Знахідний відмінок украй потрібний, коли необхідно вказати на кінцевий пункт руху. Прийменники із знахідним відмінком часто використовуються у часових значеннях.

Допомагає прийменниках у граматичних справах і орудний відмінок. З ним сполучаються прийменники *з, за, між, над, перед, під, поза, поміж, понад, поперед, попід, проміж, вслід за, згідно з, нарівні з, одночасно з, побіч з, порівняно з, поруч з, разом з, слідом за, у зв'язку з*. Прийменниково-відмінкові сполуки здебільшого вживаються у значеннях часу й місця.

У сучасній українській мові прийменники якось оминали давальний відмінок. Пізніше виявилось, що він також може знадобитися для вираження ряду значень... Їх (прийменників) зібралось вісім: *вслід, всупереч, навперейми, навстріч, назустріч, наперекір, завдяки, на противагу*. Прийменники з давальним уміло вказують на сприятливу причину, або позначають протилежне тому, чого б можна було сподіватися чи бажати.

...А невтомний родовий відмінок дивиться, де б іще прихопити прийменників. Йому допомагають у цьому прислівники. Адже з прислівників або з форм обставинного значення утворюються нові прийменники (І.Вихованець).

**II. Перекажіть текст, послуговуючись науковим стилем викладу. Порівняйте типи і структуру речень в двох текстах.**

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА  
BORYS GRINCHENKO KYIV UNIVERSITY

Інститут філології

Вул. Маршала Тимошенка, 13-Б, м. Київ, 04212,  
Україна, тел. +380 44 428-34-16  
e-mail: if@kubg.edu.ua, www.if.kubg.edu.ua



Institute of Philology

13-B, Marshala Tymoshenka St., Kyiv, 04212,  
Ukraine, tel.: +380 44 428-34-16  
e-mail: if@kubg.edu.ua, www.if.kubg.edu.ua

15.12.2017 № 370

№ \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**АКТ**

**про впровадження матеріалів дисертаційної роботи**

**Горохової Тетяни Олександрівни**

**«Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу», поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)**

Експериментальне дослідження Тетяни Олександрівни Горохової, впроваджене на базі Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка, було спрямоване на поглиблення знань студентів-філологів про граматику як розділ мовознавства, усвідомлення основних одиниць і рівнів мови, освоєння граматичних норм, підвищення культури усного та писемного мовлення загалом та граматичної компетентності зокрема.

Пропонована методика реалізовувалася у процесі вивчення курсу «Сучасна українська літературна мова» студентами третього і четвертого курсів спеціальності «Філологія (українська мова і література)». Розроблені автором матеріали успішно пройшли апробацію і підтвердили їх теоретичне та практичне значення для навчання граматики в умовах вищого навчального закладу. Результати дослідного навчання підтвердили висунуту Тетяною



Олександрівною Гороховою гіпотезу і засвідчили ефективність розробленої методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.

Акт про впровадження матеріалів дисертації Тетяни Олександрівни Горохової «Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу» обговорено і схвалено на засіданні кафедри української мови Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 6 від 15 листопада 2017 року).

Директор  
Інституту філології  
Київського університету  
Імені Бориса Грінченка



проф. Єременко О.В.





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 Державний вищий навчальний заклад  
 «КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
 (КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 405-15-51, факс (056) 405-15-41  
 E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

27 ГРУ 2017

№ 09/1-711/3

На № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження матеріалів дисертації  
 Горохової Тетяни Олександрівни  
 «Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української  
 мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу»,  
 поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
 зі спеціальності 13.00.02 - теорія та методика навчання (українська мова)

Упродовж 2017–2018 навчального року Тетяною Олександрівною Гороховою було впроваджено в освітній процес філологічного факультету Криворізького державного педагогічного університету експериментальну методику формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.

№ 2630

Розроблені за результатами дослідження матеріали успішно пройшли апробацію і підтвердили їх теоретичне та практичне значення для навчання морфології і синтаксису студентів-філологів третього та четвертого курсів на засадах текстоцентричного підходу.

Пропонована методика формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури реалізовувалася через впровадження системи вправ та завдань на текстовій основі, що й сприяло розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців, оволодінню лінгвістичною теорією, а також формуванню вмінь і навичок створювати тексти з урахуванням граматичних норм української мови. Результати апробації підтвердили, що запропонована методика формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури є ефективною для засвоєння граматики сучасної української літературної мови.

Результати дослідження Т.О. Горохової було обговорено на засіданні кафедри української мови 12 грудня 2017 року (протокол № 6).

РЕКТОР



*[Handwritten signature]*

Я.В. ШРАМКО





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка

Вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, тел.: (05444) 2-34-27, факс: (05444) 2-34-74  
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net, gnpuoffice@gmail.com, код ЄДРПОУ 02125527

Від 05.12.2017 № 2997

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження матеріалів дисертації  
Горохової Тетяни Олександрівни  
«Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української  
мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу»,  
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.02 - теорія та методика навчання (українська мова)**

Упродовж 2017-2018 навчального року на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка було впроваджено експериментальну методику формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.

Під час апробації в освітньому процесі системи дослідницьких, творчих, проблемно-пошукових вправ та завдань на засадах текстоцентричного підходу було підтверджено її дидактичний потенціал, а також безпосередній зв'язок із майбутньою педагогічною діяльністю. Запропонована система текстів фахового спрямування (лінгвістичних, дидактичних, психолого-педагогічних, етнопедagogічних, едукaційних) та завдань до них зорієнтована на формування граматичної компетентності як складника фахової у процесі засвоєння граматики української мови майбутніми вчителями-словесниками.

Запроваджені в освітній процес педагогічного вишу результати проведеного дослідження Т. О. Горохової сприяють підвищенню грамотності студентів на завершальному етапі фахової підготовки. Результати апробації підтвердили, що запропонована методика формування граматичної компетентності на засадах текстоцентричного підходу є ефективною й науково доцільною.

Результати дослідження Т.О. Горохової було обговорено і схвалено на засіданні кафедри української мови, літератури та методики навчання (протокол № 15 від 28 листопада 2017 року)

Проректор з наукової роботи  
та міжнародних зв'язків



Зінченко В.П.





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, 73003. Тел.: +38(0552) 32-67-05, 32-67-31; факс 49-21-14; e-mail: office@ksu.ks.ua; http://www.kspu.edu  
МФО 820172 код за ЄДРПОУ 02125609 р/р 3522 7222 000120; 3521 2022 000120 банк Держказначейська служба України, м. Київ

*06.12* 201*7* р. № *08-26/2343*  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ 201\_\_ р.

**АКТ**

**про впровадження матеріалів дисертації  
Горохової Тетяни Олександрівни  
«Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і  
літератури на засадах текстоцентричного підходу»,  
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.02 - теорія та методика навчання (українська мова)**

Протягом 2016/2017 н.р. та першого півріччя 2017/18 н.р. на базі Херсонського державного університету впроваджено експериментальну методику формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.

Пропоновану методику реалізовано у процесі викладання курсу «Сучасна українська літературна мова» для студентів РВО «бакалавр» спеціальності «Філологія (українська мова і література)». Результати дослідного навчання підтвердили висунуту Гороховою Тетяною Олександрівною гіпотезу і засвідчили ефективність розробленої методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу. Система вправ, запропонована Гороховою Т.О., викликала зацікавленість студентів, передусім, завдяки різноманітності, оригінальності та фаховому спрямуванню завдань на текстовій основі. Упровадження запропонованої методики дало можливість побачити позитивну динаміку формування мовної компетентності студентів-філологів загалом та граматичної компетентності зокрема.

Результати впровадження матеріалів дисертації Горохової Тетяни Олександрівни «Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу» обговорено і схвалено на засіданні кафедри мовознавства (протокол від 4 грудня 2017 року № 6).

Проректор з наукової роботи,  
професор

Гайдаєнко І.В.  
0552326756



С.А. Омельчук





УКРАЇНА

## МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03  
E-mail: pdpu@pdpu.edu.uaвід 11.12.17 № 2838/01  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## АКТ

про впровадження матеріалів дисертації

Горохової Тетяни Олександрівни

«Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови  
і літератури на засадах текстоцентричного підходу»,  
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.02 - теорія та методика навчання (українська мова)

Упродовж 2016-2017 н. р. на базі ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» у процесі підготовки фахівців зі спеціальності 6.020303 «Філологія\* Українська мова і література» було здійснено апробацію методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу.

Упровадження розробленої Т. О. Гороховою методики позитивно позначилося на освітній діяльності студентів старших курсів, результатом якої стало підвищення рівня сформованості їхньої граматичної компетентності. Запропоновані автором методичні розробки навчання граматики на засадах текстоцентричного підходу сприяли підвищенню ефективності фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в процесі засвоєння мовної теорії.

Використовуваний в освітньому процесі текстовий масив, що уможливив організацію різновекторної навчальної діяльності студентів, підтвердив його методичну доцільність та дидактичну дієвість на різних етапах опрацювання граматичного матеріалу.

Кафедра, обговоривши результати дослідження Т. О. Горохової, визнала їх актуальність і практичне значення для підвищення якості освітнього процесу, спрямованого на формування мовної особистості майбутнього перекладача (протокол від 27 січня 2017 року № 6).

Матеріали дисертаційної праці Горохової Тетяни Олександрівни «Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу» обговорено і схвалено на засіданні кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін (протокол від 29 листопада 2017 року № 4).

Перший проректор  
з навчальної та  
науково-педагогічної роботи



О. А. Копусь