

**РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

На правах рукопису

КОСТОЛОВИЧ ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА

УДК 378.016: [373.5.011.3-051:811.161.2]

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ Й ОРФОЕПІЇ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Подано на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Т. В. Костолович

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук,
професор
Хом'як Іван Миколайович

Рівне–2019

АНОТАЦІЯ

Костолович Т. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання фонетики й орфоєпії. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). – Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018.

Робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії. У роботі з'ясовано зміст ключових понять «компетентність», «компетентнісний підхід», «комунікативна компетентність», «професійна комунікативна компетентність», уточнено зміст поняття «комунікативна компетентність майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії», яке в дисертації потлумачено як інтегративну якість особистості, що володіє розвиненим критичним мисленням, емоційним інтелектом, внутрішнім і зовнішнім мовленням, належним рівнем мотивації до навчання; сповідує й дотримується моральних цінностей; здатна до коригування емоційного й поведінкового компонентів; усвідомлено ставиться до опанування теоретичного матеріалу з фонетики й орфоєпії як фундаменту в засвоєнні сучасної української мови; має сформовані мовні, мовленнєві та комунікативні вміння й навички. Визначено критерії й показники рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії.

У дослідженні розроблено методику формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії; репрезентовано форми, методи, засоби, технології формування комунікативної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури й експериментально підтверджено її ефективність.

У процесі аналізу й синтезу психолого-педагогічної літератури констатовано, що врахування в освітньому процесі вищої школи індивідуальних та вікових особливостей студентів, усвідомлення перебігу психічних процесів, задіяних в

навчально-пізнавальній діяльності їх, сприяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії.

Узагальнено теоретичні напрацювання у царинах лінгвістики й лінгводидактики з обраної проблеми й встановлено, що мовна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури зорієнтована на опанування студентами теоретичних відомостей про природу мовних звуків, акустичні, анатоמו-фізіологічні особливості їх творення, будову мовленнєвого апарату, фонетичні одиниці, засоби мови й мовлення, їх функції, варіанти фонем, закони сполучуваності звуків та їх модифікації, правила складоподілу, наголошування, членування мовного потоку, фонетичні процеси, варіанти та інваріанти фонем, чергування звуків, явища асиміляції, акомодатії, коартикуляції, наявних у фонетичній системі української мови. Свідоме опанування фонетичної теорії дає змогу майбутньому вчителю української мови та літератури відчутти відкритість і динамізм мовної системи та комунікативну доцільність використання невичерпних ресурсів української мови в практиці багатовимірною професійного спілкування.

Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення для студентів філологічних спеціальностей показав, що в умовах автономізації сучасних закладах вищої освіти, покликаних забезпечувати якісну освіту, функціонує значна кількість рекомендованих галузевим міністерством до використання в освітньому процесі альтернативних підручників, посібників, автори яких зорієнтовують студентів на засвоєння природи мовних звуків, особливостей їх творення, фонетичних умов модифікації голосних і приголосних звуків української мови, законів їх сполучуваності, правил складоподілу, наголошування, різних фонетичних процесів, а також норм літературної вимови. Проте використання чинного навчально-методичного забезпечення на констатувальному етапі педагогічного експерименту дало змогу виявити відсутність системи вправ і завдань для формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі навчання фонетики й орфоєпії.

Вивчення й узагальнення теоретичних здобутків науковців з обраної проблеми дослідження уможливило обґрунтування лінгводидактичних засад

формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії, складниками яких у роботі визначено: сучасні підходи (компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, функційний, текстоцентричний, соціокультурний, особистісно орієнтований, технологічний); загальнодидактичні принципи навчання, специфічні принципи навчання фонетики й орфоєпії; форми, методи, прийоми, засоби навчання навчання фонетики й орфоєпії; технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії.

Визначено критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії: лінгвістичний, мовленнєвий, соціокультурний, діяльнісний, термінний, інформаційно-технологічний, дослідницький, рефлексійний, яким відповідають показники й рівні (високий, достатній, середній, елементарний) сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії.

Розроблено й апробовано модель формування комунікативної компетентності з відповідними етапами (теоретико-інформативним, професійно-діялісним, аналітико-коригувальним), напрямками й технологічними умовами та експериментальну методику, що ґрунтувалася на євроінтеграційних тенденціях, загальнодидактичних і лінгвометодичних принципах, цілеспрямованому використанні традиційних й інноваційних методів, прийомів і технологій навчання та спеціально укладеній системі вправ і завдань на основі текстів, що враховувала інтегративний і цілісний характер професійної комунікативної компетентності.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше обґрунтовано* теоретико-методичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії; *з'ясовано* зміст ключових понять «компетентність», «компетентнісний підхід», «комунікативна компетентність», «професійна комунікативна компетентність», *уточнено* зміст поняття «комунікативна компетентність майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії»; *визначено*

критерії й показники рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії; *розроблено* методику формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії»; *удосконалено* форми, методи, засоби, технології формування комунікативної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури; *подальшого розвитку набули* ідеї впровадження лінгводидактичних стратегій навчання фонетики й орфоєпії майбутніх учителів української мови і літератури в умовах компетентнісної парадигми.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання теоретичних положень і висновків дослідження на заняттях методики навчання української мови; вдосконалення змісту робочих програм навчальної дисципліни, підручників і посібників, а також під час виконання студентами курсових, бакалаврських та магістерських робіт.

Достовірність результатів дослідження забезпечена методологічною та теоретичною обґрунтованістю вихідних положень роботи; опорою на здобутки в царині сучасної лінгвістики, психології, методики навчання української мови; сукупністю використаних методів дослідження, організацією педагогічного експерименту й позитивними результатами експериментального навчання.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, комунікативна компетентність, професійна комунікативна компетентність, методика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.*

Список опублікованих праць за темою дисертації:

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. *Костолович Т. В.* Компетентнісний підхід як умова формування комунікативної компетентності в майбутніх учителів-словесників. *Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. пр. Серія «Педагогіка»*. Переяслав-Хмельницький: «ФОП Домбровська Я. М.», 2015. Вип. 21. С. 29–39.

2. *Костолович Т. В.* Формування комунікативної компетентності у студентів-філологів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* зб. наук. пр. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. Вип. 42. С. 285–288.
3. *Костолович Т. В.* Інтегративний зміст комунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки.* Серія: Педагогічні науки. 2016. № 1 (303). Т. II. С. 3–8.
4. *Костолович Т. В.* Реалізація компетентнісного підходу як умова запровадження європейських стандартів вищої мовної освіти в Україні. *European humanities studies: Education and Training.* II, Slupsk, Poland, 2016. С. 16–28.
5. *Костолович Т. В.* Експериментальна методика формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення фонетики й орфоєпії української мови. *Нова педагогічна думка.* 2018 №1 (93). С. 95–99.
6. *Костолович Т. В.* Лінгвокультурологічний компонент комунікативної професійної компетентності студентів-філологів. *Славістичні студії. Етнолінгвістика і міжкультурна комунікація.* Люблін. Том 5. 2018. С. 309–323.
7. *Костолович Т. В.* Методи формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення фонетики й орфоєпії української мови. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* – Випуск 61: збірник наукових праць. М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С.143–147.

Опубліковані праці апробаційного характеру

8. *Костолович Т. В.* Технологічний підхід до формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі викладання української мови (тези). *Мова в професійному вимірі: комунікативно-культурний аспект:* матеріали Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (м. Харків, 19 жовт. 2017). Харків, 2017. С. 59–62.

9. *Костолович Т. В.* Комплексна робота з текстом як засіб формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів (тези). *Молоді вчені 2018 – від теорії до практики: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Дніпро, 16 лют. 2018). Дніпро, 2018. С. 260–263.
10. *Костолович Т. В.* Система вправ на формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення фонетики української мови (тези). *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Київ, 2–3 лют. 2018). К.: «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 2. С. 18–20.
11. *Костолович Т. В.* Ситуаційний метод у системі формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів (тези). *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Харків, 10 квіт. 2018). Харків: «Стиль-Издат», 2018. С. 253–256.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

12. *Костолович Т. В.* Особливості реалізації наступності у процесі формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К.: Гнозис, 2016. Додаток 1 до Вип. 37, Том I (69). С. 247–255.
13. *Костолович Т. В.* Особливості формування мовної особистості майбутнього філолога. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр.* Рівне: РДГУ, 2016. Вип. 13 (56). Ч. II. С. 137–140.
14. *Костолович Т. В.* Змістові і структурні особливості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кропивницький, 2017. Вип. 159 (2017). С. 213–219.
15. *Костолович Т. В.* Чинні підручники з сучасної української мови для вищої школи як засіб формування професійної комунікативної компетентності майбутніх вчителів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр.* Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 15 (58). С. 117–121.

ABSTRACT

Kostolovych T. V. Formation communicative competence of future Ukrainian language and literature teachers in the process of studying phonetics and orthoepy.

– Qualification scientific work with the manuscript copyright.

Thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.02 – theory and methodology of teaching (Ukrainian language). – Rivne State University of Humanities. Rivne, 2019.

The work is a theoretical and experimental study of the problem formation of communicative competence of future teachers of the Ukrainian language and literature in the process of studying of phonetics and orthoepy. The work has been clarified the content of the key concepts “competence”, “competence approach”, “communicative competence”, “professional communicative competence”; the content of the concept "communicative competence of the Ukrainian language and literature in the process of studying phonetics and orthoepy" is specified, which in the dissertation is perceived as an integrative quality of the person possessing a developed critical thinking, emotional intelligence, internal and external speech, an appropriate level of motivation to study; confesses and adheres to moral values; capable of correcting emotional and behavioral components; consciously relates to the mastering of theoretical material on phonetics and orthoepy as the foundation in the assimilation of modern Ukrainian language; has formed linguistic, speech and communication skills and abilities. The criteria and indicators of the formation of communicative competence of future teachers of the Ukrainian language and literature in the course of studying phonetics and orthoepy are determined.

The research developed a methodology the formation of communicative competence of future teachers of the Ukrainian language and literature in the process of studying phonetics and orthoepy; forms, methods, means, technologies of formation of communicative competence in future teachers of the Ukrainian language and literature are represented, and experimentally confirmed its efficiency. In the process of psychological and pedagogical literature analysis and synthesis it is stated, that taking into consideration students' individual and age peculiarities in educational process at

higher school, realizing of mental processes running involved into their educational and cognitive activity promote communicative competence formation of future Ukrainian language and literature teachers in the process of phonetics and orthoepy studying.

Theoretical works in the sphere of linguistics and linguodidactics devoted to the research problem are generalized and it is defined that language training of future Ukrainian language and literature teachers is aimed at mastering students' theoretical knowledge of language sounds nature, acoustic, anatomic and physiological peculiarities of their formation, the structure of speech apparatus, phonetic units, language and speech tools, their functions, phonemes options, the laws of sounds combinations and their modifications, the rules of syllabifying, stressing, division of the speech flow, phonetic processes, options and invasions of phonemes, sounds interchange, phenomena of assimilation, accommodation, coarticulation presented in phonetic system of Ukrainian language. A conscious mastery of phonetic theory gives future Ukrainian language and literature teachers the opportunity to feel the openness and dynamics of language system and communicative expediency of using inexhaustible resources of Ukrainian language in the practice of multilevel professional communication.

The content analysis of educational and methodological provisions for philological specialties students has shown that under conditions of autonomy of modern higher educational establishments, aimed at high quality education provision, the significant amount of recommended by the branch Ministry for use in educational process alternative textbooks, manuals function and their authors focus students on learning language sounds nature, features of their formation, phonetic conditions of vowels and consonants modification in Ukrainian language, the laws of their combination, the rules of syllabifying, stressing, various phonetic processes and norms of literary language. However the application of effective educational and methodological provision at the ascertaining stage of the pedagogical experiment made it possible to detect the lack of the system of exercises and tasks for formation of

communicative competence of future Ukrainian language and literature teachers in the process of phonetics and orthoepy studying.

The examination and generalization of theoretical achievements of the scholars in the field of chosen research problem made possible the justification of linguistic and didactic principles of communicative competence formation of future Ukrainian language and literature teachers in the process of phonetics and orthoepy studying, components of which are mentioned in the research as: modern approaches (competency, communicative and activity, functional, textcentric, social and cultural, personally oriented, technological); general didactic principles of training; specified principles of phonetics and orthoepy studying; forms, methods, techniques, means of phonetics and orthoepy studying; technologies of communicative competence formation of future Ukrainian language and literature teachers in the process of phonetics and orthoepy studying.

The criteria of formed communicative competence of future Ukrainian language and literature teachers in the process of phonetics and orthoepy studying have been defined: linguistic, speech, social and cultural, activity, terminological, informational and technological, research, reflexive with corresponding indicators and levels (high, satisfactory, medium, elementary) of formed communicative competence of future Ukrainian language and literature teachers in the process of phonetics and orthoepy studying.

There were developed and tested the model of communicative competence formation with appropriate stages (theoretical and informative, professional and activity, analytical and corrective), directions and technological conditions and also experimental method based on European integration trends, general didactic and linguistic and methodological principles, purposeful usage of traditional and innovative methods, devises and technologies of training and specially made system of text-based exercises and tasks, that took into account integrative and complete character of professional communicative competence.

The scientific novelty of the research is grounded on the fact that *for the first time* the theoretical and methodical foundations of communicative competence formation of future Ukrainian language and literature teachers in the process of

phonetics and orthoepy studying *have been substantiated*; the content of key concepts “competence”, “competence approach”, “communicative competence”, “professional communicative competence” *was cleared up*, the content of the concept “communicative competence of future Ukrainian language and literature teachers in the process of phonetics and orthoepy studying” *was specified*; the criteria and level indicators of formed communicative competence of future Ukrainian language and literature teachers in the process of phonetics and orthoepy studying *were defined*; the method of communicative competence formation of future Ukrainian language and literature teachers in the process of phonetics and orthoepy studying *were developed*; forms, methods, means, techniques of communicative competence formation of future Ukrainian language and literature teachers *were improved*; the ideas of implementation linguistic and didactic strategies of phonetics and orthoepy studying of future Ukrainian language and literature teachers under competence paradigm conditions *got further development*.

The practical value of the results obtained is in the possibility to use the theoretical principles and conclusions of the research for classes in Ukrainian language teaching methods; the content improvement of academic discipline working programs, textbooks and manuals and also during course works, Bachelor’s and Master’s papers writings by the students.

The authenticity of the research results is insured by the methodical and theoretical validity of the outgoing statements of the research; by the reliance on achievements in the field of modern linguistics, psychology, Ukrainian language teaching methods; by the complex of used research methods, organization of pedagogical experiment and positive results of experimental training.

Key words: *competence approach, communicative competence, professional communicative competence, the methodology of forming the communicative competence of future teachers of the Ukrainian language and literature*

List of published works on the topic of the dissertation:

Scientific works, in which the main scientific results of the thesis are published

1. Kostolovych T. V. Kompetentnisnyi pidhid yak umova formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti v maibutnih uchyteliv-slovesnykiv. *Teoretychna i dydaktychna filolohiya*: zb. nauk. pr. Seriya «Pedahohika». Pereyaslav-Khmelnitskyi: «FOP Dombrovska Ya. M.», 2015. Vyp. 21. S. 29–39.
2. Kostolovych T. V. Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti u studentiv-filolohiv. *Suchasni informatsiini tehnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*: zb. nauk. pr. Kyiv-Vynnytsia: TOV firma «Planer», 2015. Vyp. 42. S. 285–288.
3. Kostolovych T. V. Intehratyvnyi zmist komunikatyvnoii profesiinonii kompetentnosti maibutnih uchyteliv-filolohiv. *Naukovyi visnyk Shidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu im. L. Ukrainky*. Seriya: Pedahohichni nauky. 2016. № 1 (303). T. II. S. 3–8.
4. Kostolovych T. V. Realizatsiia kompetentnisnoho pidhodu iak umova zaprovadzhennia yevropeiskh standartiv vyshchoi movnoi osvity v Ukraini. *European humanities studies: Education and Training*. II, Slupsk, Poland, 2016. S. 16–28.
5. Kostolovych T. V. Eksperymentalna metodyka formuvannia profesiinonii komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv u procesi vyvchennia fonetyky i orfoepii ukrainskoi movy. *Nova pedahohichna dumka*. 2018 №1 (93). S. 95–99.
6. Kostolovych T. V. Linhvokulturolohichniy komponent komunikatyvnoi profesiinonii kompetentnosti studentiv-filolohiv *Slavistychni studii. Etnolinhvistyka i mizhkulturna komunikatsiia*. Liublin. Tom 5. 2018. S. 309–323.
7. Kostolovych T. V. Metody formuvannia profesiinonii komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv u protsesi vyvchennia fonetyky i orfoepii ukrainskoi movy. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Seriya 5 Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. –Vypusk 61: zbirnyk naukovykh prats. M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2018. S. 143–147.

Scientific works approving the thesis materials

8. Kostolovych T. V. Tehnologichniy pidhid do formuvannia profesiinoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv u protsesi vykladannia ukrainskoi movy (tezy). *Mova v profesiinomu vymiri: komunikatyvno-kulturnyi aspekt: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. onlain-konf. (m. Kharkiv, 19 zhovt. 2017). Kharkiv, 2017. S. 59–62.*
9. Kostolovych T. V. Kompleksna robota z tekstom iak zasib formuvannia profesiinoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv (tezy). *Molodi vcheni 2018 – vid teorii do praktyky: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Dnipro, 16 liut. 2018). Dnipro, 2018. S. 260–263.*
10. Kostolovych T. V. Systema vprav na formuvannia profesiinoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv u procesi vyvchennia fonetyky ukrainskoi movy (tezy). *Suchasni tendentsii ta faktory rozvytku pedahohichnyh ta psyholohichnyh nauk: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Kyiv, 2–3 liut. 2018). K.: «Kyivska naukova orhanizatsiia pedahohiky ta psyholohii», 2018. Ch. 2. S. 18–20.*
11. Kostolovych T. V. Sytuatsiyni metod u systemi formuvannia profesiinoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv (tezy). *Psyholoho-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovah suchasnyh vyklykiv: teoriia i praktyka: Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Kharkiv, 10 kvit. 2018). Kharkiv: «Stil-Izdat», 2018. S. 253–256.*

Scientific works that additionally reflect the scientific results of the thesis

12. Kostolovych T. V. Osoblyvosti realizatsii nastupnosti u procesi formuvannia profesiinoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»*. Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru». K.: Hnozys, 2016. Dodatok 1 do Vyp. 37, Tom I (69). S. 247–255.
13. Kostolovych T. V. Osoblyvosti formuvannia movnoi osobystosti maibutnoho filoloha. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vyhovannia v zakladox osvity: zb. nauk. pr. Rivne: RDHU, 2016. Vyp. 13 (56). Ch. II. S. 137–140.*

14. Kostolovych T. V. Zmistovi i strukturni osoblyvosti profesinoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnih uchyteliv-filolohiv. *Naukovi zapysky*. Serii: Pedagogichni nauky. Kropyvnytskyi, 2017. Vyp. 159 (2017). S. 213–219.
15. Kostolovych T. V. Chynni pidruchnyky z suchasnoi ukrainskoi movy dlia vyshchoi shkoly yak zasib formuvannia profesiinoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnih vchyteliv. Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vyhovannia v zakladah osvity: zb. nauk. pr. Rivne: RDHU, 2017. Vyp. 15 (58). S. 117–121.

Зміст

ВСТУП	16
РОЗДІЛ I. Теоретико-методичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.....	24
1.1. Обґрунтування змісту ключових понять дослідження.....	24
1.2. Психолого-педагогічні чинники формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.....	38
1.3. Лінгвістичні засади формування комунікативної компетентності в майбутніх учителів української мови та літератури у процесі навчання фонетики й орфоєпії української мови	55
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	75
РОЗДІЛ II. Теорія і пратика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії.....	77
2.1. Аналіз змісту підручників та посібників з фонетики й орфоєпії для майбутніх учителів української мови і літератури.....	77
2.2. Лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності в майбутніх учителів української мови та літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії.....	92
2.3. Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.....	114
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	140
РОЗДІЛ III. Експериментальна перевірка розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання фонетики й орфоєпії.....	142
3.1. Мета й завдання експериментальної методики	142
3.2. Перебіг формувального етапу експерименту.....	148
3.3. Результати експериментального навчання.....	174
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	193
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	195
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	199
ДОДАТКИ	224

ВСТУП

Розбудова інформаційного суспільства, процеси глобалізації, технологізації всіх сфер його життєдіяльності зумовлюють необхідність розроблення освітньої стратегії на компетентнісній основі, внесення системних коректив у зміст та організацію навчання в закладах вищої освіти, зорієнтованого на підготовку висококваліфікованого фахівця, здатного виявляти стійкі знання та професіоналізм у різних ситуаціях спілкування, бути компетентним і конкурентоздатним на ринку праці.

Проблема підготовки майбутніх учителів, підвищення їхнього професіоналізму знайшла відображення в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Загальноєвропейських Рекомендаціях з питань мовної освіти. Реалізація визначених у законодавчих і методологічних документах мети і завдань спонукає науковців і практиків до пошуку продуктивних підходів у формуванні фахівців освітньої галузі з новим мисленням, усвідомленим розумінням своєї місії в суспільстві, підготовлених до професійної комунікації.

Комунікативна спрямованість освітнього процесу в педагогічному закладі вищої освіти передбачає формування національно свідомої мовної особистості вчителя української мови та літератури з високим рівнем мовленнєвої культури, мотивацією до саморозвитку й самореалізації, вмінням оптимально застосовувати традиційні й інноваційні форми, методи, прийоми та засоби навчання в майбутній професійній діяльності, вільно орієнтуватися в гіперінформаційному просторі, використовувати здобуту інформацію в різних життєвих та професійних ситуаціях спілкування.

Аналіз спеціальної літератури засвідчив, що проблема формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців є предметом дослідження науковців психологічної галузі (Д. Богоявленський, Л. Божович, Л. Виготський, І. Зимня, М. Жинкін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Л. Проколієнко, І. Синиця та ін.);

педагогічної галузі (Л. Базиль, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Савченко, С. Сисоева, Т. Поясок та ін.); лінгводидактичної галузі – про роль комунікативно-діяльнісного (А. Богущ, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, І. Кухарчук, М. Пентилюк, І. Хом'як, Г. Шелехова), комунікативно-прагматичного (З. Бакум, В. Бадер, Н. Гавриш, Р. Дружененко, О. Кучерук, Л. Мамчур), функційно-комунікативного (М. Греб, О. Караман, О. Копусь, Л. Овсієнко, С. Омельчук, М. Пентилюк, Л. Паламар, О. Петрук, Т. Симоненко, Н. Янчук), функційно-стилістичного (В. Бадер, Н. Голуб, Т. Донченко, Л. Мацько, В. Мельничайко, А. Попович, І. Хом'як, С. Яворська та ін.) підходів у формуванні комунікативної компетентності учнів та студентів.

Фонетичну систему української мови досліджували представники різних поколінь (Р. Аванесов, А. Багмут, Л. Бондарко, В. Винницький, М. Жовтобрюх, Л. Зіндер, П. Коструба, О. Курило, І. Петличний, М. Плющ, В. Русанівський, О. Синявський, В. Скляревський, Є. Тимченко, Н. Тоцька та ін.). Проблему теорії та практики навчання фонетики й орфоєпії в різних закладах освіти розкрито в працях З. Бакум, Н. Босак, М. Вашуленка, С. Дорошенка, О. Караман, С. Карамана, В. Масальського, А. Медушевського, Г. Передрій, Л. Симоненкової, Н. Тоцької, С. Чавдарова, В. Шиприкевич, Н. Шкуратяної, І. Ющука та ін. Лінгводидактичним аспектам формування комунікативної компетентності учнів і студентів як міждисциплінарного феномену у навчанні української мови присвячено докторські й кандидатські дисертації З. Бакум, Н. Босак, Т. Бутенко, Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Гудзик, К. Касярум, О. Касьянкової, К. Климової, І. Кучеренко, Н. Остапенко, О. Семенов, Т. Симоненко, М. Пентилюк, З. Столяр, Л. Мамчур, Н. Назаренко та інших.

У процесі теоретичного узагальнення філософських, психологічних, педагогічних, лінгвістичних, лінгводидактичних праць у контексті формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури виявлено *суперечності* між: 1) сучасними тенденціями до зміни змісту мовної освіти й необхідністю оновлення методичного інструментарію задля формування комунікативної компетентності майбутніх учителів

української мови і літератури; 2) рівнем наукового осмислення проблеми й недостатнім теоретичним і методичним забезпеченням процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури під час навчання фонетики й орфоєпії; 3) об'єктивною необхідністю розроблення методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури під час навчання фонетики й орфоєпії та відсутністю спеціальних досліджень в українській лінгводидактиці. Відтак актуальність і педагогічна значущість проблеми, окреслені суперечності зумовили вибір теми кандидатської роботи: **«Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання фонетики й орфоєпії».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано в межах наукової теми кафедри теорії та методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету «Теоретико-методичні основи компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі» (державний реєстраційний номер 0116U007737) та кафедри української мови і літератури Національного університету «Острозька академія» – «Лексико-стилістичні параметри української мови і мовлення в семантичному й комунікативному вимірі» (державний реєстраційний номер 0114U000088).

Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Рівненський державний гуманітарний університет» (протокол №7 від 27 лютого 2015 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол №4 від 26 квітня 2016 р.) та уточнено на засіданні кафедри української мови Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка у формулюванні «Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання фонетики й орфоєпії».

Мета дослідження полягає в розробленні методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії.

Відповідно до теми й мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. З'ясувати й уточнити змістові характеристики ключових понять дослідження.
2. Обґрунтувати лінгвістичні й лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії.
3. Проаналізувати зміст навчально-методичного забезпечення освітнього процесу майбутніх учителів української мови та літератури в контексті проблеми дослідження.
4. Визначити критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури.
5. Розробити методику формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання фонетики й орфоєпії та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – процес навчання фонетики й орфоєпії майбутніх учителів української мови і літератури у педагогічному закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – підходи, принципи, форми, методи, прийоми та засоби формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії.

Теоретико-методологічною основою дослідження є концептуальні засади теорії наукового пізнання, положення філософії про єдність і взаємовплив сфер людського буття, мислення й мови (В. Андрущенко, Л. Губерський, В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Подмазін та ін.); мовознавчі теорії про діалектичну єдність мислення, мови й мовлення, природу фонетичних одиниць і засобів (Ф. Бацевич, А. Багмут, Л. Бондарко, В. Винницький, І. Вихованець, М. Жовтобрюх, Л. Зіндер, П. Коструба, О. Курило, І. Петличний, М. Плющ, В. Русанівський, О. Синявський, В. Склярєвський, Є. Тимченко,

Н. Тоцька); сучасні психолого-педагогічні теорії про взаємозв'язок навчання, виховання й розвитку особистості (Ю. Бабанський, Л. Виготський, С. Гончаренко, Д. Ельконін, І. Зимня, Г. Костюк, С. Рубінштейн, та ін.); дослідження дидактів і лінгводидактів з проблем удосконалення змісту мовної освіти й оптимізації освітнього процесу (З. Бакум, О. Біляєв, Н. Голуб, О. Горошкіна, Р. Дружененко, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, І. Хом'як, С. Яворська та ін.); педагогічної теорії особистісно орієнтованого, комунікативно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного компетентнісного, системного, проблемного, текстоцентричного підходів (В. Афанасьєв, А. Алексюк, Н. Бібик, В. Беспалько, І. Бех, С. Гончаренко, В. Давидов, Л. Занков, О. Малихін, С. Мартиненко, В. Оконь, С. Подмазін, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.); сучасної лінгводидактики з проблеми формування комунікативної компетентності (З. Бакум, А. Богущ, В. Борисенко, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, Р. Дружененко, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, О. Кулик, О. Любашенко, Л. Мамчур, Л. Мацько, С. Омельчук, М. Пентилюк, Т. Симоненко, В. Шляхова, 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 навчально-методичного забезпечення навчання фонетики й орфоєпії для майбутніх учителів української мови і літератури; розроблення методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії;

емпіричні: спостереження за навчально-виховним процесом, анкетування, бесіда, тестування, бесіди з викладачами й студентами, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи), під час якого перевірялася ефективність розробленої методики формування

комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії;

статистичні: математичне та комп'ютерне оброблення експериментальних результатів для одержання достовірних показників і визначення рівня сформованості в студентів комунікативної компетентності.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше обґрунтовано* теоретико-методичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії; *з'ясовано* зміст ключових понять «компетентність», «компетентнісний підхід», «комунікативна компетентність», «професійна комунікативна компетентність», *уточнено* зміст поняття «комунікативна компетентність майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії»; *визначено* критерії й показники рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії; *розроблено* методику формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії»; *удосконалено* форми, методи, засоби, технології формування комунікативної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури; *подальшого розвитку набули* ідеї впровадження лінгводидактичних стратегій навчання фонетики й орфоєпії майбутніх учителів української мови і літератури в умовах компетентнісної парадигми.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання теоретичних положень і висновків дослідження на заняттях методики навчання української мови; вдосконалення змісту робочих програм навчальної дисципліни, підручників і посібників, а також під час виконання студентами курсових, бакалаврських та магістерських робіт.

Достовірність результатів дослідження забезпечена методологічною та теоретичною обґрунтованістю вихідних положень роботи; опорою на здобутки в царині сучасної лінгвістики, психології, методики навчання української мови;

сукупністю використаних методів дослідження, організацією педагогічного експерименту й позитивними результатами експериментального навчання.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Рівненського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження №53-01-12 від 10 травня 2018 року), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка №850/01 від 04 червня 2018 року), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка №1/452 від 22 травня 2018 року), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка №07-10/1051 від 26 червня 2018 року), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (довідка №01-12/01/1249 від 02 жовтня 2018 року). До участі в експериментальному навчанні було залучено 59 викладачів, 456 майбутніх учителів-словесників.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні результати дослідження висвітлено на конференціях різних рівнів: *міжнародних*: «Проблеми та перспективи розвитку вищої школи та економіки в ХХІ столітті» (Рівне, 2015); «Етнос, мова та культура: минуле, сьогодення, майбутнє» (Львів, Люблін 2016); «Лінгвістичні студії молодих дослідників» (Рівне, 2016); «Професійна підготовка вчителя початкової школи: актуальні проблеми філології та лінгводидактики» (Луцьк, 2016); «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, 2016); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2016); «Мова в професійному вимірі: комунікативно-культурний аспект» (Харків, 2017); «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2018); «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2018); «Молоді вчені 2018 – від теорії до практики» (Дніпро, 2018); *всеукраїнських*: «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (Умань, 2015), «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (Острог,

2017); «Становлення і розвиток особистості людини як суб'єкта власного життя» (Рівне, 2016); «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи» (Херсон, 2016); «Історія простору: тисячоліття волинської книжності» (Острог, 2016); «Пріоритети філологічної освіти» (Рівне, 2016); «Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті» (Рівне, 2017); *щорічних*: викладацько-студентських конференціях «Дні науки в НаУОА» (Острог, 2015, 2018); звітній науковій конференції РДГУ (Рівне, 2016, 2017); *методичних семінарах*: «Модернізація мовно-літературної освіти у початковій школі: надбання, пошуки та перспективи розвитку» (Луцьк, 2015, 2016).

Публікації. Результати дослідження відображено в 15 одноосібних публікаціях, із них – 5 у наукових фахових виданнях України, 2 – у зарубіжному науковому виданні; 4 публікації апробаційного характеру, 4 додатково відображають наукові результати дисертації.

Структура й обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (312 найменувань), 10 додатків. Загальний обсяг дисертації – 280 сторінки (із них 183 сторінки основного тексту). У роботі вміщено 12 таблиць, 1 рисунок, 2 діаграми.

РОЗДІЛ I.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

1.1. Обґрунтування змісту ключових понять дослідження

Вивчення, уточнення й розроблення поняттєво-термінологічної бази дослідження є невід'ємним складником осмислення будь-якої наукової проблеми, оскільки термінологійна точність унеможлиблює багатозначність тлумачення наукових понять, дозволяє увиразнити предмет дослідження, правильно визначити шляхи дослідницького пошуку, забезпечує повноту викладу матеріалу. Загальновідомо, що відображаючи логіку пошуку та стан розвитку науки, термінологійний апарат допомагає зрозуміти сутність розроблення методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-словесників.

Як свідчить аналіз наукової літератури, основними поняттями, якими оперує українська лінгводидактика на сучасному етапі розвитку й модернізації освіти, є «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетентність» як мета і результат мовної освіти та «професійна комунікативна компетентність учителя-словесника», «комунікативна особистість» тощо.

Для того, щоб визначити теоретичні засади методики формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, необхідно уточнити сутнісні характеристики базових понять нашого дослідження: «компетентнісний підхід», «компетентність», «комунікативна компетентність», «професійна комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоепії», оскільки це впливатиме на вибір змісту навчання та методичного інструментарію.

Студіювання спеціальних джерел дало підстави для твердження, що зміст поняття «компетентнісний підхід» у педагогічній науці потлумачено як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток у майбутнього фахівця ключових і предметних компетентностей. Значна частина дидактів, психологів і лінгводидактів вважає компетентнісний підхід «найяскравішою

ознакою модернізації освіти», «найважливішим орієнтиром сучасної освіти», «новою парадигмою результатів освіти», «дієвим освітнім інструментом розвитку особистості» (І. Бех, Н. Голуб, І. Гудзик, С. Караман, Л. Мамчур, С. Омельчук, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Пометун, О. Савченко, В. Сидоренко, Т. Симоненко, І. Хом'як, Г. Шелехова та ін.) [21; 57; 58; 70; 115; 168; 170; 196; 197; 209; 211; 221; 243; 250; 289; 301]. Таке розуміння знаходить відображення в програмних і нормативних документах загальноосвітньої школи [77; 78; 189; 280].

Загальновідомо, що ідея компетентнісного підходу виникла в західних країнах, де перші пов'язані з ним дослідження почали проводитися ще в середині ХХ ст. [21; 51; 54; 107; 167; 307; 311]. Та лише в 90-х роках ХХ століття остаточно з'ясовано перелік основних компетентностей, що розумілися як результат освіти, «здатність людини, яка обов'язково потребує не лише елементів виконання, а й володіння певними інтелектуальними, моральними й соціальними якостями, що дають їй змогу швидко й конкретно, відповідно до запитів ситуації, застосовувати всі свої знання й уміння» [127, с. 54].

В Україні системна робота дидактів і лінгводидактів із реалізації означеного підходу почала проводитися лише на початку ХХІ століття [57; 58; 67; 90; 100; 126; 127; 168; 172; 190; 194; 199; 221]. Насамперед це стосувалося загальноосвітньої школи. Співробітники лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України визначили коло понять, що становлять сутність компетентнісного підходу, структуру комунікативної компетентності як предметної і ключової, її місце в ієрархії компетентностей, вікову градацію компетентностей, варіювання рівня її сформованості, зазначили, що в студентів коледжів та вишів формується професійна комунікативна компетенція тощо [127, с. 51–64]. У першому десятиріччі ХХІ століття захищено декілька докторських дисертацій, опубліковано монографії, присвячені теорії і практиці формування професійної мовно-комунікативної компетентності студентів філологічних факультетів (І. Кухарчук, Н. Остапенко, Т. Симоненко, О. Семенов), значно більше – кандидатських і докторських із проблем удосконалення мовно-комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей чи учнівської молоді (З. Бакум, Т. Бутенко, А. Гадамська, О. Горошкіна, І. Гудзик, О. Добротвор, І. Дроздова,

Д. Ємельянова, С. Караман, К. Касярум, О. Касьянова, К. Климова, А. Кочеткова, Л. Лучкіна, Л. Мамчур, М. Мелешко, Г. Михайловська, Н. Назаренко, В. Носков, С. Омельчук, О. Попова, Л. Сергієнко, Н. Сіранчук, Л. Шиянюк [48; 67; 85; 122; 167; 242; 257]. Дидакти вважають, що особливості компетентностей як результату освіти полягають у необхідності враховувати такі чинники: компетентність – це інтегрований результат освіти; вона дає змогу вирішувати комплексні, складні завдання; компетентність існує у формі діяльності, а не у формі інформації про неї; вона виявляється свідомо, на відміну від навичок [305].

Учені під терміном «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування загальної компетентності людини, що є її інтегрованою характеристикою [219; с. 18]. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання та включати знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний із особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості того, хто навчається, і може бути реалізованим і перевіреном у процесі виконання конкретною особистістю певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує «об'єктивно» для «всіх», на суб'єктивні надбання конкретної особи, надбання, що їх можна виміряти [221, с. 66]. Його використання зумовлено потребами часу, орієнтацією на кінцевий результат освіти – сформовану мовну особистість, її суспільну соціалізацію [298].

Під поняттям «компетентнісний підхід» у педагогіці розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, результатом якої стане формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [127; 221, с. 69]. Це визначення відображає сутність підходу й може бути використане як робоче в нашому дослідженні. Сутність компетентнісного підходу до навчання мови з'ясовано в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, у яких акцентується увага на формуванні кола ключових і предметних компетенцій у результаті практичного користування мовою, що дає можливість учням/студентам стати більш

незалежними у своїх думках і діях, більш відповідальними й готовими до співпраці з іншими людьми [100, с. 101].

Задля визначення сутності професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури докладніше розглянемо такі категорії, як «компетентність», «комунікативна компетентність», «професійна комунікативна компетентність».

У лексикографічних джерелах зазначено: компетентність як властивість за значенням компетентний: *компетентний* – це той, який: 1) має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; 2) який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 3) який має певні повноваження; повноправний; повновладний [36, с. 560].

У педагогічних словниках та освітніх енциклопедіях компетентність визначено як спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; наявність у неї необхідного для цього комплексу ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок [54; 65; 89; 262].

Значна частина українських педагогів, дидактів, психологів підкреслює складний інтеграційний характер цього поняття. І. Зязюн зазначає, що «компетентність як екзистенційна властивість людини є продуктом її власної життєтворчої активності, ініційованої процесом освіти; як властивість індивіда вона існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення), як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо» [107, с. 9]. Подібне визначення знаходимо і в працях І. Беха [21].

Д. Равен – один із фундаторів компетентнісного підходу, – розглядаючи компетентність із позицій психології, зауважує, що вона складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного. Одні з них належать до когнітивної сфери, а інші – до емоційної. Ці компоненти можуть значною мірою замінити один одного як складники ефективної поведінки [226, с. 253–255]. В. Краєвський та А. Хуторський «компетентність» характеризують як сукупність особистісних якостей індивіда (ціннісно-особистісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній

соціально й особистісно значущій сфері [146, с. 135]. О. Савченко вказує на те, що «компетентність – інтегрована здатність особистості, набута у процесі навчання». Вона охоплює знання, уміння й навички, досвід, цінності, ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися в конкретній ситуації [128, с. 53]. Н. Побірченко, зазначає, що «компетентність варто характеризувати, як інтегральну здатність розв'язувати конкретні проблеми, що виникають у різних сферах життя. Така здатність передбачає наявність знань, якими потрібно не стільки володіти як такими, скільки володіти певними особистісними характеристиками і вміти в будь-який час знайти й відібрати потрібні знання у створених людством величезних сховищах інформації» [216]. Н. Бібік трактує поняття «компетентності» як оцінну категорію, що характеризує людину в ролі суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження [126, с. 47].

Компетентнісна освіта сприяє також поступовому нарощуванню автономності й самостійності особистості, оскільки індивідуальні досягнення стосуються творчої та емоційно-ціннісної сфер життя людини [57; 70]. Тому слушною вважаємо думку вчених, які пропонують виокремлювати такі показники розвитку компетентності: 1) готовність до вияву компетентності (мотиваційний аспект); 2) володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект); 3) досвід вияву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); 4) ставлення до змісту компетентності й об'єкту її належності (ціннісний аспект); 5) емоційно-вольове регулювання процесу й результату вияву компетентності [127, с. 62].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу визначити компетентнісний підхід до навчання (далі – КП) пріоритетним напрямом модернізації освіти в Україні, а компетентність – основним складником і результатом цього процесу. Особливостями компетентнісного підходу вважаємо: КП – це відповідь на вимоги суспільства, виклики часу в економічній та соціальній, культурній сферах; він орієнтований на результат, передбачає зміну результатів із суми знань на формування компетентностей, які є інтегральними характеристиками особистості, пов'язаними з їх здатністю до цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності; є ширшим

поняттям, ніж сума знань та вмінь, оскільки включає не тільки когнітивний та операційно-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий; саме діяльність є основою цього підходу, тому він тісно пов'язаний із особистісно орієнтованим і комунікативно-діяльним; базовими поняттями КП є компетентність, компетенція (ключові, загальнопредметні, предметні); ознаками ключових компетенцій є поліфункційність, надпредметність, багатовимірність, забезпечення широкої сфери розвитку особистості; передбачає мотивацію до самонавчання, самовдосконалення й самореалізації в подальшому житті. *Компетентність* – це інтегральна характеристика особистості, пов'язана з її здатністю до цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності, містить когнітивний, мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий та операційно-технологічний складники [138, с. 18-19].

Науковці тривалий час дискутували й узгоджували позиції щодо поняттєвого апарату компетентнісного підходу, ієрархії компетентностей. Результатом засідання круглого столу в Інституті педагогіки НАПН України, присвяченого питанню компетентнісної освіти, є висновок про те, що компетентність – це особистісний результат навчальної діяльності, практичний досвід успішного використання відповідних знань і вмінь у різних життєвих ситуаціях; індивідуальний досвід реалізації набутих компетенцій; показник спроможності реалізувати нагромаджений багаж знань і вмінь із метою досягнення бажаного результату; дієвість застосування здобутих знань і набутих умінь особистості відповідно до визначених освітніх стандартів; досвід ефективної діяльності в межах певної компетенції [127, с. 61].

Лінгводидакт А. Богуш підкреслює, що «компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку» [285]. На думку М. Пентилюк, це якості особистості, які визначають її здатність до виконання завдань у різноманітних ситуаціях [209, с. 23]. Н. Голуб, аналізуючи компетентність в освітній галузі, доводить, що її «слід розглядати як характеристику людини, яка завершила навчання на певному етапі» [127, с. 54]. Тобто акцентується увага на вікових характеристиках цього поняття.

Українські лінгводидакти вважають, що сучасний учитель-словесник у процесі фахової підготовки має оволодіти низкою таких компетентностей, як: *мовна* (обізнаність з мовою: мовними одиницями, їх виражальними можливостями, володіння мовними вміннями й навичками); *мовленнєва* (уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування), тобто володіння всіма видами мовленнєвої діяльності; *предметна* (стосується вмінь відтворювати в свідомості картину світу – предмети, явища і взаємозв'язок між ними на основі активного володіння загальною лексикою); *прагматична*, що виявляється в здатності здійснювати мовленнєву діяльність, зумовлену комунікативною метою свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, врахування ознак функційно-стильових різновидів мовлення; *комунікативна*, що в широкому розумінні передбачає вміння спілкуватися з метою обміну інформацією; *фольклорна і літературна* (сукупність знань про українську літературу й фольклор у їх історичному розвитку й на сучасному етапі, уміння здійснювати філологічну інтерпретацію художнього тексту як складника національної духовної культури...); *культурознавча*, що реалізується в знаннях матеріальної та духовної культури та вміннях використовувати культурознавчі знання у професійній діяльності; *педагогічна*, яка ґрунтується на знанні теорії і практики навчання й виховання, здійснення науково-педагогічного спілкування у відповідній галузі науки; *методична* (знання методологічних і теоретичних основ навчання мови й літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання, уміння застосовувати знання в педагогічній і громадській діяльності [127; 211, с. 5–6].

Комунікативна компетентність у широкому розумінні – це вміння спілкуватися з метою обміну інформацією, що спрямована на вирішення таких основних завдань: ефективно здобувати й передавати інформацію; досягати поставленої мети шляхом переконання співрозмовника і спонукання його до дії; одержувати додаткову інформацію про співрозмовника на основі знань про об'єктивні закономірності функціонування мови в суспільстві з метою визначення рівня соціально-культурного розвитку людини, її соціального статусу, на основі вмінь розрізняти відтінки інформації й голосу співрозмовника, щоб оцінити його емоційний стан, умінь інтерпретувати зміст його висловлювань і розуміти

можливий підтекст; здійснювати позитивну саморепрезентацію – справляти приємне враження на співрозмовника або читача на основі володіння культурою мовлення [66, с. 8].

За Л. Мацько, комунікативна компетентність – «знання про національно-ментальну й ритуальну та конвенційну специфіку, соціальну зумовленість мовного спілкування, ситуативно-тематичні вимоги та стилістичні нюанси, комунікативні стратегії й тактики мовленнєвої поведінки, процедурна обізнаність, інтенція» [173, с. 45]. І. Хом'як у визначенні цього комплексного поняття виходить із складників, серед яких називає орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням за постійної зміни психічних станів, міжособистісних відносин; готовність і вміння контактувати з людьми; знання, уміння й навички конструктивного спілкування; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій, уміння доречно застосовувати невербальні засоби, що пов'язано з визначенням відповідної одиниці аналізу в системі спілкування [127, с. 54]. Подібне розуміння знаходимо і в працях Л. Мамчур, яка вважає, що комунікативна компетентність є виробленою й розвинутою здатністю людини налагоджувати й підтримувати необхідні контакти в суспільному спілкуванні; сукупністю знань, умінь і навичок щодо використання вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття й відображення дійсності в різноманітних комунікативних ситуаціях; системою набутого досвіду комунікативного спілкування [127, с. 57].

На думку Ф. Бацевича, комунікативна компетентність – це сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, знань вербальних та невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування в конкретному спілкуванні в ролі адресата й адресанта [19, с. 125]. О. Селіванова розглядає комунікативну компетентність як здатність мобілізувати різноманітні знання мови (мовну компетенцію), паравербальних засобів, ситуації, правил і норм спілкування, соціуму, культури для ефективного виконання певних комунікативних завдань у відповідних контекстах чи ситуаціях. Вона, на думку вченого, передбачає володіння не лише знаннями, а й уміннями й навичками побудови інтенційно-стратегічної програми комунікації, дотримання її і контролю

за нею в процесі спілкування; орієнтації на співрозмовника, передбачення його реакції; вибору мовних і паравербальних засобів комунікації і їхнього декодування; подолання комунікативних перешкод, усунення комунікативних шумів, виходу з комунікативного цейтноту тощо [234]. А. Загнітко зауважує, що, крім власне граматики, носій мови повинен засвоїти «ситуативну граматику», яка визначає використання мови не тільки згідно зі змістом лексичних одиниць і правилами їхнього поєднання в реченні, але й, залежно від характеру відношень, між мовцем і адресатом, від мети спілкування і від інших чинників, які разом із власне мовними знаннями становлять *комунікативну компетенцію* носія мови [101].

На основі аналізу названих вище висловлювань робимо висновок про те, що *комунікативна компетентність* – це складне багатокomпонентне поняття, сукупність особистісних якостей індивіда (ціннісно-особистісних орієнтацій, здібностей, мотивів, знань, умінь, досвіду), що забезпечують її здатність встановлювати необхідні контакти з іншими людьми, будувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та системи культурних уявлень і цінностей мови [138].

Дотичним до нашого дослідження поняттям є «комунікативна особистість», яка активно досліджується на сучасному етапі розвитку лінгвістики, методики та суміжних наук. Комунікативну особистість розглядають як комуніканта, наділеного сукупністю індивідуальних якостей і характеристик, які визначаються його комунікативними потребами, когнітивним діапазоном і комунікативною компетентністю та виявляються в процесі комунікації [306, с. 192]. Визначальними для комунікативної особистості О. Яшенкова вважає характеристики, які становлять три основні параметри: мотиваційний, когнітивний і функційний [306]. Учений зазначає, що за відсутністю мотиваційного параметру комунікація не відбувається. Когнітивний параметр охоплює знання комунікативних систем (коду), здатність спостерігати за своєю мовною свідомістю (інтроспекція), усвідомлювати та аналізувати свої дії (рефлексія), адекватно оцінювати когнітивний діапазон партнера. Функційний (поведінковий) параметр передбачає володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, уміння варіювати комунікативні засоби, вибудовувати дискурс відповідно до норм коду та правил

етикету [306, с. 193]. Отже, комунікативна особистість студента-філолога – це особистість із сформованою комунікативною компетентністю.

Актуальним для української лінгводидактики є співвідношення й ієрархія видів компетентностей, питання, які вперше було поставлено в матеріалах та рекомендаціях таких організацій, як «Language Learning for European Citizenship», Рада Європи, «DeSeCo», ПРООН, ЮНІСЕФ та інших. У цьому сенсі комунікативна компетенція є міждисциплінарним феноменом, оскільки належить одночасно до предметних і ключових компетентностей, які формуються упродовж навчання на філологічних факультетах закладів вищої освіти України [138, с. 20]. Комунікативна компетентність як ключова є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь і навичок певного рівня, що можуть застосовуватися в широкій сфері діяльності людини; це здатність людини здійснювати складні поліфункційні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми [127, с. 64].

Цікавою для нашого дослідження є думка Д. Гаври, який зазначає, що КК особистості в загальному вигляді складається з двох компонентів – загального і спеціального. Загальна комунікативна компетентність є частиною соціальної компетентності особистості, яка характеризує здатність індивіда до спілкування в різних ситуаціях і реалізується на рівні буденних комунікацій, повсякденних практик інформаційної взаємодії як у побутовій, так і професійній сфері. Для професійних комунікаторів, крім загальної, необхідна ще й спеціальна комунікативна компетентність, що являє собою своєрідний «вищий пілотаж» комунікативних знань, умінь і навичок, які необхідні для виконання професійних функцій [47, с. 208].

В американській традиції (Л. Бахман, Д. Рушен, С. Савиньон) виокремлюються такі складники КК: лінгвістичний (знання й розуміння мови як системи, що є основою для створення висловлювань); дискурсний, що забезпечує зв'язність, логічність, адекватну організацію мовлення; прагматичний (здатність щодо адекватної передачі комунікативного змісту); розмовний (вміння вести бесіду в комфортному для співрозмовника режимі); соціально-лінгвістичний (вміння добирати оптимальні для конкретного співрозмовника мовні форми);

стратегічний (здатність компенсувати відсутність необхідних знань розробкою й застосуванням оптимальної комунікативної стратегії); когнітивний (готовність створювати адекватний комунікативний зміст під час здійснення процесу комунікації) [307; 309; 310; 311].

Вітчизняні вчені-лінгводидакти пропонують інший підхід до визначення складу КК, за яким вона об'єднує в собі комплекс компетентностей, що забезпечують ефективність професійної діяльності, а саме: мовну компетентність (практичне опанування українською мовою, її словниковим запасом, дотримання мовних норм), мовленнєву компетентність (вміння творчо розв'язувати комунікативно-мовленнєві задачі, вибираючи з-поміж монологічних і діалогічних висловлювань спосіб спілкування, адекватний комунікативній меті й ситуації), соціокультурну компетентність (уміння взаємодіяти в соціумі, оволодіння мовленнєвим етикетом), діяльнісну компетентність (опанування стратегіями, що визначають оптимальність мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем) [127, с. 63]. Уважаємо саме цей підхід доцільним, оскільки він відповідає принципу наступності-перспективності між загальноосвітньою школою й закладами вищої освіти. Зважаючи на те, що об'єктом нашого дослідження є мовленнєво-комунікативна діяльність студентів-філологів, вважаємо за доцільне дати визначення комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури [134, с. 4].

У лінгводидактичній літературі поняття «професійна комунікативна компетентність» науковці (Н. Голуб, Т. Донченко, О. Кучерук, Л. Лузан, М. Пентилук, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом'як та ін.) розглядають як сукупність необхідних комунікативних умінь для забезпечення мовної комунікації в професійній діяльності; як інтегративне поняття, що містить два блоки: комунікативний і професійний. Особливістю комунікативного блоку є наявність у ньому необхідних складників компетентностей, формування яких відбувається у процесі проведення лекційних, практичних і семінарських занять із мовознавчих дисциплін, у науково-дослідній роботі (мовні гуртки, проблемні групи), у процесі самостійного опанування теоретичного матеріалу. До другого, професійного блоку, що має міждисциплінарний характер, віднесено термінологічну, технологічну,

науково-дослідницьку та ІТ-компетентності, формування яких відбувається на заняттях соціально-гуманітарних дисциплін, у науково-дослідницькій діяльності, під час проходження різних видів практик [133, с. 213].

У роботі тлумачимо професійну *комунікативну компетентність майбутніх учителів української мови та літератури* як інтегративну якість особистості, що володіє розвиненим критичним мисленням, емоційним інтелектом, внутрішнім і зовнішнім мовленням, належним рівнем мотивації до навчання; сповідує й дотримується моральних цінностей; здатна до коригування емоційного й поведінкового компонентів; усвідомлено ставиться до опанування теоретичного матеріалу з фонетики й орфоєпії як фундаменту в засвоєнні сучасної української мови; має сформовані мовні, мовленнєві та комунікативні вміння й навички [135, с. 33].

Аналіз наукової літератури з теми дослідження дав змогу побудувати свою структурну схему професійної комунікативної компетентності студентів-філологів (предметну), яка формується у процесі вивчення лінгвістичних дисциплін.

Професійна комунікативна компетентність студента-філолога, на наш погляд, містить 2 блоки: комунікативний і професійний. Особливістю комунікативного блоку є те, що в ньому представлено компетентності, формування яких відбувається у процесі проведення лекційних, практичних і семінарських занять із сучасної української літературної мови та позааудиторній лінгвістичній роботі (гуртки, проблемні групи), самостійному опануванні цим фаховим предметом. До другого (професійного) блоку ми віднесли *термінологічну, технологічну, науково-дослідницьку та ІТ-компетентності*. Особливістю цього блоку, на відміну від попереднього, є його міжпредметний характер. Це означає, що зазначені компетентності мають формуватися у процесі вивчення всіх предметів. А на заняттях із лінгвістичних дисциплін, на яких формується *термінологічна компетентність*, проводиться робота із засвоєння лінгвістичної термінології, удосконалення вмінь використання її у своєму професійному мовленні, принагідно повторюється термінологічна лексика інших предметів (літературознавча, дидактична, методична, культурологічна тощо). *Технологічна* компетентність та її риторичний, методичний складники передбачають здатність студентів проводити

ефективне професійне спілкування в різних сферах діяльності [133, с. 216]. Ми поділяємо думку Н. Голуб щодо позиції цього компонента технологічної компетентності в ієрархічній системі компетентностей: *риторична компетентність* (далі – РК) старшокласників формується в системі предметних компетентностей і розглядається в загальному плані як важливий складник комунікативної, а в переліку професійних компетентностей майбутніх фахівців риторична компетентність повинна виділятися як самостійний компонент [60, с. 6; 61]. Саме тому ми виокремлюємо РК студентів-філологів у межах професійного блоку. До основних характеристик РК належить володіння технікою читання (виразно читати й декламувати поетичні та прозові твори відповідно до орфоепічних та інтонаційних норм, вільно імпровізувати; логічно правильно, виразно висловлювати свої думки [61, с. 44].

Методичний (лінгводидактичний) компонент *технологічної* компетентності передбачає здобуття фахових знань із педагогіки, психології і методик викладання філологічних дисциплін. *Лінгвометодична* компетентність студента-філолога, на думку Н. Остапенко, – це володіння спеціально структурованими наборами знань, умінь і навичок, досвідом оцінного ставлення до змісту, структури, форм навчання мови, принципів, методів, прийомів, засобів, а також специфічних особливостей кожного з мовознавчих розділів, уведених до чинної шкільної програми або програми ЗВО [201, с. 46]. *Методична* компетентність, за М. Пентилюк, – це знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови; концептуальних основ, структури й змісту засобів навчання, уміння застосовувати знання мови й літератури в педагогічній і громадській діяльності [211, с. 6]. Отже, методичний складник технологічної компетентності студента-філолога забезпечує застосування знань нових технологій навчання у професійній діяльності [133].

ІКТ-компетентність майбутніх учителів філологічних дисциплін – це, на думку вчених, складне динамічне цілісне інтегративне утворення особистості, що є її багаторівневою професійно-особистісною характеристикою в галузі інформації, інформаційно-комунікаційних технологій і досвіду їх використання в навчанні філологічних дисциплін [133, с. 217]. Вона з'являється в результаті інформативної підготовки, спрямованої на ефективне здійснення професійної діяльності й

постійний професійний саморозвиток, відображає реально досягнутий нею рівень підготовки в галузі використання засобів ІКТ і роботи з різними джерелами інформації, мотивує до постійного вдосконалення набутих ІКТ-компетенцій, розвиває, регулює й спрямовує учителя завдяки синтезу предметно-спеціальних знань, умінь, навичок на рівень ІКТ-активного педагога [74, с. 195]. Існують різні трактування ІКТ-компетентності в науковій літературі: інтегральна характеристика особи, здібність до розв'язання завдань у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки й володіння прийомами комп'ютерного мислення (П. Беспалов), здатність використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних потреб (О. Спірін), здатність і вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати, оцінювати й використовувати інформацію відповідно до потреб праці, володіти й застосовувати ІКТ (О. Овчарук). В умовах освітнього простору найпопулярнішим програмним забезпеченням є електронні підручники й навчальні сервіси. На думку науковців, використання ІКТ для формування відповідної компетентності робить навчання мобільним, диференційованим та індивідуальним [236, с. 15].

Науково-дослідницька компетентність є невід'ємним складником професійної діяльності. Вона, на переконання Л. Мацько, передбачає сформовані вміння й навички самостійної філологічної роботи з навчально-науковим текстом, різними джерелами наукової інформації, зокрема електронними, пошук інноваційних технологій [173, с. 46]. Проблемі визначення змісту цього виду компетентності присвячено праці Г. Артемчук, В. Буди, І. Гайдаєнко, О. Горошкіної, І. Корнієнко, В. Курила, М. Кочергана, Л. Мацько, А. Нікітіної, Т. Окуневич, М. Пентилюк, Л. Попової, К. Потапенка, Є. Спіцина, О. Штонь та ін., які здебільшого розкривають методику роботи над рефератами, курсовими проектами й кваліфікаційними роботами майбутніх філологів. Погоджуючись із підходом названих вище науковців, зазначаємо, що *науково-дослідницька компетентність* є широким поняттям, яке охоплює знання способів опрацювання науково-навчальних текстів різних жанрів відповідно до умов спілкування, вміння знаходити й обробляти нову інформацію, стійку мотивацію щодо оновлення знань, застосування новітніх технологій тощо. Перераховані базові компоненти науково-

дослідницької компетентності формуються у процесі вивчення всіх дисциплін навчального плану, є міждисциплінарними, проте робота з текстами наукового стилю має бути одним із засобів опанування фонетикою й орфоепією української мови [133, с. 217].

Поняття *«комунікативна компетентність майбутнього вчителя української мови та літератури в процесі навчання фонетики й орфоепії»* тлумачимо як інтегративну якість особистості, що володіє розвиненим критичним мисленням, емоційним інтелектом, внутрішнім і зовнішнім мовленням, належним рівнем мотивації до навчання; сповідує й дотримується моральних цінностей; здатної до коригування емоційного й поведінкового компонентів; усвідомлено ставиться до опанування теоретичного матеріалу з фонетики й орфоепії як фундаменту в засвоєнні сучасної української мови; має сформовані мовні, мовленнєві та комунікативні вміння й навички.

Отже, аналіз науково-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження дозволив нам визначити наявність різних підходів до тлумачення змісту понять «компетентність», «компетентнісний підхід», «комунікативна компетентність», «професійна комунікативна компетентність», уточнити зміст ключового поняття дослідження «комунікативна компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоепії».

1.2. Психолого-педагогічні чинники формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури

Аналіз і синтез психолого-педагогічної літератури дав змогу констатувати, що врахування в освітньому процесі вищої школи індивідуальних та вікових особливостей студентів, усвідомлення перебігу психічних процесів, задіяних в навчально-пізнавальній діяльності їх, сприяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури в процесі навчання фонетики й орфоепії. У працях психологів (Б. Ананьєв, М. Жинкін, І. Зимня, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн, В. Семиченко та ін.) доведено, що в студентському віці формуються індивідуальні варіанти способів сприймання, візуалізації, запам'ятовування, усвідомлення, відтворення й узагальнення, які визначають шляхи накопичення, опрацювання, трансформації теоретичного

матеріалу. Саме тому в процесі опанування мовної теорії необхідно враховувати важливі психологічні чинники: діяльність, мотивацію, інтерес, потреби, рефлексію, які сприяють підвищенню ефективності навчальної діяльності студентів. У розділі взято до уваги, що для студентської вікової групи притаманна розвинена абстрактна уява, яка зумовлює широке використання схем, моделей, елементів інфографіки, різних знаків, мнемонічних прийомів задля активізації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Розроблення та експериментальна перевірка ефективності методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури неможливі без визначення психолого-педагогічних чинників, оскільки весь універсальний комплекс дій людини формується на психологічній основі [253, с. 30].

У нашому випадку ключовими поняттями, які визначають зміст, структуру комунікативної компетентності та процес її формування, є «мова», «мовлення», «діяльність» як основоположні у відповідних видах компетентностей: мовної, мовленнєвої, діяльнісної (стратегічної). Крім того, у змісті комунікативної компетентності, окрім *знань, умінь і навичок*, виокремлюються *цінності, мотиви, характеристики та досвід*, що формують когнітивний, ціннісно-смісловий, особистісний, емоційний і поведінковий компоненти компетентності *особистості* студента [127, с. 63]. У «Психологічній енциклопедії» особистість визначено як «системну соціальну якість, якої набуває індивід у предметній діяльності та спілкуванні, що характеризує рівень і якість вияву в нього суспільних відносин» [225, с. 236]. Як бачимо, основними чинниками перетворення індивіда в особистість є діяльність і спілкування. Подібне розуміння цього поняття знаходимо і в «Сучасному тлумачному психологічному словнику», де цей термін потрактовано як цілісне системне утворення, сукупність соціально значущих психічних властивостей, відносин і дій індивіда, що склалися у процесі онтогенезу і визначають його поведінку як поведінку свідомого суб'єкта діяльності та спілкування [298, с. 305].

Вивчення психологічних студій показало, що дослідження особистості має давню історію. Психологи акцентували увагу на різних властивостях особистості, її суспільній природі. Так, О. О. Леонт'єв одним із перших зазначив, що особистість формується завдяки суспільству [155]. Подібне розуміння означеного терміна

знаходимо в працях сучасних українських психологів. Наприклад, М. Варій вважає, що особистість визначається через залученість людини до конкретних суспільних, національних, культурних та історичних відносин, які вимагають свідомої продуктивної діяльності та спілкування. Це – продукт епохи, життя своєї країни, нації, власної сім'ї, очевидець та учасник суспільного руху, творець власної і загальної історії [33, с. 53]. На нашу думку, визначення суспільного характеру особистості є надзвичайно важливим для розуміння соціального складника професійної комунікативної компетентності. На сучасному етапі розвитку психології визначено характерологічні якості особистості: 1) активність – прагнення суб'єкта розширити сферу діяльності, діяти за межами вимог ситуації та рольових приписувань; 2) спрямованість – стійка домінуюча система мотивів: інтересів, ідеалів, переконань, смаків, у яких виявляються потреби людини; 3) глибинні смислові структури, що обумовлюють її свідомість і поведінку; вони відносно стійкі до вербальних впливів і перетворюються в спільній діяльності груп і колективів; 4) ступінь усвідомленості свого ставлення до дійсності: відносини, установки, диспозиції та ін. [297, с. 307]. Оскільки особистість – поняття соціальне, то для нас важливим є думки психологів про те, що особистість як суб'єкт міжособистісних відносин виявляє себе в трьох репрезентаціях, які утворюють єдність: 1) особистість як відносно стійка сукупність її інтраіндивідуальних якостей: психічні властивості, що утворюють її індивідуальність, мотиви, спрямованості особистості, структура характеру особистості, особливості темпераменту, здібності; 2) особистість як включеність індивіда до простору міжіндивідуальних зв'язків, де взаємини і взаємодії, що виникають у групі, можуть трактуватися як носії особистостей їхніх учасників; 3) особистість як «ідеальна представленість» індивіда в життєдіяльності інших людей, як результат активно здійснюваних людиною смислових перетворень інтелектуальної й афективно-потребової сфер інших особистостей [225, с. 308]. Психологи також відзначають важливість внутрішньої позиції особистості, оскільки саме вона зумовлює певне ставлення людини до дійсності, до соціального оточення й до самої себе та визначає конкретну лінію її поведінки.

О. Власова визначає позицію особистості як систему ціннісних орієнтацій та установок, які відображають спосіб її ставлення до когось або до чогось [40, с. 223]. Учений виокремлює три компоненти цих орієнтацій та настанов: інтелектуальний

– знання про щось як суб'єктивний образ об'єкта ставлення; емоційний – як емоції до об'єкта ставлення; поведінковий, що реалізує спосіб активності до об'єкта ставлення [Там само]. Психологи Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. М. Леонтьєв вважають, що особистість і її позиція мають чіткі вікові характеристики й періодизацію. Вони доводять, що визначення об'єктивних критеріїв дорослої людини є проблематичним, тому що фізична зрілість, розумова зрілість, громадянська зрілість та інші не збігаються в часі [2; 46; 155]. Важко визначити, до якого вікового періоду належать студенти 1 – 2 курсів, оскільки в них поєднуються ознаки юнацького віку та дорослості (ранню зрілість Дж. Біррен визначає від 17 до 25 років). У цей період спостерігаються високий рівень короткочасної та довготривалої вербальної пам'яті, інтелектуальні здібності досягають найвищої точки, що обумовлює відповідність стадії «досягнень» [39, с. 251–254]. Юнацький період характеризується потребою в самоактуалізації, самореалізації та індивідуальному розвитку, тоді ж відбувається формування «інтегративної самосвідомості» (Л. Виготський) [39, с. 224]. О. Скрипченко вважає, що становлення особистості, самовизначення в юності пов'язані з формуванням світогляду – системи узагальнених поглядів, знань, переконань, уявлень, цінностей, ідеалів, а це призводить до рефлексії [259, с. 225]. О. Власова акцентує увагу на тому, що в юнацькому віці відбувається активне формування навчальних дій, необхідних для дослідницького пошуку за типом експерименту, формуються також інформаційно-операційні структури, регуляційний компонент навчальної діяльності, оскільки на їх основі формується особистісна й соціальна саморегуляція, які є одним із універсальних психологічних механізмів існування особистості [40, с. 178]. На жаль, є мало психологічних досліджень, присвячених визначенню психологічних особливостей студента як особистості. Студентський вік, на думку психологів, ставить до навчання вимоги ефективного опанування професійної діяльності та забезпечення можливості подальшого вдосконалення самостійної навчальної діяльності в нових, складніших, порівняно із загальноосвітньою школою, умовах вищої школи [40, с. 189; 73].

Оскільки наше дослідження присвячено комунікативній компетентності студентів-філологів, то передусім з'ясуємо сутність поняття «мовна особистість», яка визначається як мовець, який добре володіє системою лінгвістичних знань, забезпечує розширення функцій мови, творення українськомовного середовища в

усіх сферах суспільного життя, природне бажання повернутися в повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, до вироблення зразків висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою [260, с. 159]. Ф. Бацевич розуміє мовну особистість як людину, яка володіє сукупністю здатностей і характеристик, що обумовлюють створення й сприйняття нею текстів, які вирізняються мірою структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності [19, с. 331].

Учені стверджують, що поняття мовної особистості увійшло в наукові парадигми багатьох галузей людського знання (психології, філософії, культурології, лінгвістики, педагогіки, етнології та ін.), що й засвідчує намагання сучасної науки через аспекти мовної особистості пізнати феноменальність людини, бо її розвиток поза мовною особистістю є нереальним [174, с. 67]. Термін «мовна особистість» увійшов у слов'янське мовознавство і психолінгвістику завдяки Ю. Караулову, який розумів мовну особистість як особистість, виражену в мові (текстах), сукупність здібностей і характеристик людини, які обумовлюють створення і сприйняття нею мовленнєвих висловлювань. Учені вважають, що мовна особистість виявляє себе в актах мовленнєвої діяльності, ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних стосунках учасників навчального процесу [208, с. 4]. Л. Засекіна визначає мовну особистість як сукупність пізнавальних, емоційних і мотиваційних властивостей, що забезпечують мовну компетенцію людини як носія певного національно-культурного простору [103]. Останнє визначення містить вказівки на складники особистості та мовну компетенцію людини, що передбачає розгляд сучасних трактувань понять «мова» та «мовлення».

Ґрунтовні дослідження в цій царині сягають кінця ХІХ – початку ХХ століть (Ф. де Соссюр, Ш. Баллі, А. Сеше, Г. Штейнталь, В. Вундт та ін.). Учені зазначали, що психологія вивчає процеси говоріння, мовлення і лише принагідно займається мовою, оскільки їхня онтологія якось виявляється в цих процесах, лінгвістика вивчає мову як систему [156, с. 10–11]. У «Психологічній енциклопедії» мова потлумачена як система словесних знаків, яку використовує людина для спілкування, мисленнєвої діяльності, нагромадження, збереження й передавання наступним поколінням суспільно-історичного досвіду людства, вона є соціальним продуктом, який у житті людини виконує такі важливі функції: комунікативну, сигніфікативну, експресивну й функцію впливу. Вона реалізується в мовленні

людей [225, с. 206]. О. О. Леонтьєв услід за Р. Якобсоном виокремлює шість функцій, які виконує мова в житті суспільства: 1) емотивну (висловлення почуттів і волі того, хто говорить); 2) конативну (вокативно-імперативну або модальну); 3) референтну (позначення предметів зовнішнього світу); 4) метамовну, яка надає можливість говорити про мову за допомогою мови; 5) фатичну (функція встановлення контакту); 6) поетичну [155, с. 31].

У психолінгвістиці під мовою розуміють систему знаків, яка є основним засобом спілкування членів певного людського колективу, засобом переробки, передавання від покоління до покоління та збереження інформації; процес об'єктивного виявлення за допомогою загальноприйнятих у мовному колективі фізично сприйнятих знаків осмисленої інформації про явища навколишньої дійсності та про факти психічної діяльності мовців [44, с. 56]. Як бачимо, обидва визначення містять вказівку на комунікативну функцію мови, її соціальне значення, знакову природу. У психологічному словнику акцентується увага на зв'язку мови з мисленням, розумовою діяльністю, самосвідомістю особистості [298, с. 255]. Нам видаються важливими зауваги О. О. Леонтьєва щодо комунікативної функції мови, яку він вважає функцією регуляції поведінки й розглядає її вияв в одному з трьох можливих варіантів: а) як індивідуально-регулятивну функцію, тобто вибірковий вплив на поведінку однієї або декількох людей; б) колективно-регулятивну функцію в умовах масової комунікації, розрахованої на велику й недиференційовану аудиторію; в) саморегулятивну функцію – у плануванні власної поведінки й мовлення [156, с. 32].

Традиційним у психології та психолінгвістиці є розуміння мовлення як процесу практичного використання мови в спілкуванні між людьми, невіддільного від мови. Воно відбувається за законами певної мови, які є системою фонетичних, лексичних, граматичних та інших засобів і правил спілкування [225, с. 206]. І. Зимня розглядає мовлення як процес реалізації мови, мовної системи, форму існування мови; своєрідний, специфічний людський спосіб формування й формулювання думки за посередництвом мови [104]. Усі вчені відзначають зв'язок мовлення з основними психічними процесами: сприйманням, пам'яттю, мисленням [26; 40; 46; 73; 94; 104; 153; 162; 229]. Наприклад, у процесах пам'яті вербалізація матеріалу полегшує його осмислення, запам'ятовування й наступне відтворення. Заслуговує на увагу праця Л. Виготського «Мислення та мовлення», у якій

обґрунтовано психологічну природу усного та писемного мовлення, його особливості як виду мовленнєвої діяльності, зв'язок мислення із внутрішнім мовленням тощо [45]. Крім того, Б. Баєв детально описав і схарактеризував природу внутрішнього мовлення особистості, особливості реалізації різних видів мовленнєвої діяльності, зазначив, що найпоширенішим типом внутрішнього мовлення студентів є комбінований, розвиток внутрішнього мовлення сприяє розвитку зовнішнього мовлення [11]. У зв'язку з цим дослідники вказують, що під час навчання викладачам варто (з метою розвитку комунікативної вправності студентів) урізноманітнювати форми повідомлення слухачам навчального матеріалу, а також урахувувати взаємозв'язок: мова (вербальне мовлення) і мислення (внутрішнє мовлення) [248, с. 36–37].

Як уже було зазначено, що ключовими чинниками, завдяки яким відбувається становлення й розвиток особистості, є діяльність та спілкування. Уперше розуміння діяльності особистості як активної особи знаходимо в працях О. О. Леонтьєва [155; 156], пізніше це зафіксовано в інших психологічних дослідженнях. Так, у «Психологічній енциклопедії» діяльність розглядається як «активність суб'єкта, спрямована на взаємодію з навколишнім середовищем з метою задоволення власних потреб» [225, с. 107]. М. Варій, розуміючи під діяльністю свідому активність, яка виявляється в системі доцільних дій, спрямованих на досягнення поставленої мети, також зауважує, що це «внутрішня і зовнішня активність людини, яка спрямована на особисті зміни, трансформація предметів і явищ залежно від потреб людини, а також створення нових» [33, с. 201]. Традиційно виокремлюють два рівні психологічної структури діяльності: мікроструктуру й макроструктуру. Мікроструктуру можна відобразити у вигляді ланцюжка: мотив – ціль – спосіб – засіб – результат. У макроструктурі діяльності одні дослідники виокремлюють чотири основні блоки: спонукально-ціннісний (мотиви, цілі); прогностично-проективний (прогнозування, вибір, планування); виконавчо-реалізуючий (способи, засоби, результат); оцінно-порівняльний (аналіз, виявлення неузгодженості в результатах і процесі їхнього досягнення [Там само, с. 204]. Інші психологи називають 2 складники: мотиваційний, за яким нев'ємними одиницями діяльності розглядають потреби, цілі, мотиви, предмет і засоби; операційний, за яким його елементами є дії та операції [226, с. 107]. Нам більше

імпонує перший підхід, оскільки виділені чотири блоки відповідають структурі навчальної, ігрової та мовленнєвої діяльності.

Аналіз психологічної літератури доводить одностайність позиції вчених щодо видів діяльності; виокремлюють три основних види діяльності, кожен із яких має провідне значення на певному віковому етапі життя особистості: ігрову, навчальну, трудову [2; 10; 39; 40; 46; 50; 72; 104; 112; 157; 191; 217; 260; 297]. Хоча людині, незалежно від віку, властиві всі три різновиди діяльності, проте в різні періоди життя вони виявляються по-різному за метою, змістом, формою та значенням [39, с. 211]. Гра – діяльність, спрямована на сам процес гри, відтворювана в доступній формі праці й навчання. Через виконання певної ігрової ролі дитина задовольняє свої емоційні потреби [225, с. 107], ігрова діяльність дітей є основним засобом пізнання зовнішнього світу [33, с. 211], гра є важливою гілкою фізичного і психічного розвитку дитини, це своєрідна школа, у якій активно й творчо засвоюються правила й норми поведінки, ставлення до праці, це важливий засіб виховання колективізму, дружби, взаємодопомоги [83]. Ерик Берн стверджує, що суспільне життя здебільшого складається з ігор, тому вони є найбільш сприятливою формою суспільного контакту [20, с. 10–12].

Оскільки ігрова діяльність є складником багатьох новітніх технологій, які застосовуються в навчальному процесі вищої школи, вважаємо за доцільне розглянути більш детально види гри та психологічні особливості застосування дидактичної гри у викладанні сучасної української мови. Існує багато класифікацій ігор, в основу яких покладено різні аспекти ігрової діяльності. К. Дрозденко виокремлює такі: функційні, сюжетно-рольові, дидактичні, творчі, репродуктивні, фізичні, розумові, індивідуальні, групові, з правилами, без правил, самостійні, контрольовані дорослими [83]. Класифікація не претендує на бездоганність, але нас насамперед цікавлять дидактичні ігри, які розуміємо як «ігрові ситуації, що їх використовують у навчально-виховному процесі задля розвитку інтелекту, пізнавальної активності, творчого мовлення учнів, спонукають їх до самостійного пошуку наукової інформації» [260, с. 56].

Важливим видом діяльності є навчальна, яка є провідною у студентські роки. У психологічних періодизаціях вікового розвитку, запропонованих Д. Ельконіним та О. М. Леонтьєвим, провідною діяльністю цього віку називається навчально-професійна [39, с. 206]. У психології навчальна діяльність визначається як вид

діяльності, продуктом якої є знання, навички та вміння [33, с. 212], у педагогічній психології – як специфічний вид діяльності, що його здійснює педагог, організатор педагогічного процесу, з метою передати учням у педагогічно опрацьованій формі дозовану частку певної науково-практичної інформації [39, с. 48]. Психологи також оперують терміном «учіння», під яким розуміють особливу діяльність учня/студента, яка свідомо спрямована на здійснення цілей навчання й виховання, які учень приймає як власні, особистісні цілі [Там само, с. 118]. Результатом навчання й учіння має стати набуття знань, умінь і навичок. Знання розуміються в психології як перевірений на практиці результат пізнання навколишньої дійсності, правильне її відображення в мисленні людини. Воно виявляється в поняттях, судженнях, умовиводах, різних концептуальних схемах і розроблених на їх основі наукових теоріях [226, с. 146].

За способом одержання, структурою, формою існування та іншими ознаками, знання поділяють на емпіричні й теоретичні; явні та неявні; декларативні, експериментальні й епістемічні; безпосередні, одержані шляхом прямого споглядання без раціонального обґрунтування, й опосередковані, одержані й підтверджені експериментальними дослідженнями чи здобуті шляхом логічних міркувань [226, с. 146]. Знання студенти одержують переважно на лекціях (аудиторні заняття) та в процесі самостійної роботи (позааудиторна діяльність). Однак практика доводить, що одних знань для подальшої діяльності недостатньо. Лише сформовані вміння та навички дозволять застосовувати набуті знання на практиці. Уміння й навички досліджують у загальній психології, психофізіології, дидактиці, а також у методиках навчання окремих предметів. І хоча дискусія психологів та педагогів, яка відбувалася у 50–60 роках минулого століття, виявила неоднозначне ставлення до концепції трансформації умінь у навички, до цього часу існують різні підходи до визначення їхньої сутності та етапності формування. Деякі учені відносять вміння до незавершеної навички [112]. Уміння трактують в психології як засновану на знаннях і навичках готовність людини виконувати певну діяльність у мінливих умовах її перебігу [226, с. 371], освоєний суб'єктом спосіб виконання дії, яка забезпечується сукупністю набутих знань і навичок [297, с. 554]. У педагогіці їх потрактовано як можливість ефективно виконувати дію (діяльність) відповідно до мети та умов, у яких відбувається дія [65]. Уважаємо важливим для нашого дослідження вчення П. Гальперіна про поетапність

формування умінь (розумових дій) [50], В. Давидова та Д. Ельконіна, О. Запорожця про закономірності розвивального навчання [51], розуміння ними умінь і навичок як дій, що формуються поетапно під час виконання їх шляхом застосування теоретичних знань [72, с. 84]. М. Варій вважає навички компонентами вмінь, що стають автоматизованими шляхом багаторазового виконання вправ [33, с. 206]. У «Психологічній енциклопедії» навичка трактується як дія, що внаслідок багаторазових повторень доведена до високого рівня досконалості й виконується на частково автоматизованому рівні [225, с. 215], а в «Сучасному тлумачному психологічному словнику» – як дія, сформована шляхом повторення, що характеризується високим ступенем освоєння та відсутністю поелементного свідомого регулювання й контролю [298, с. 266]. Розрізняють навички перцептивні, інтелектуальні та рухові, а також: 1) первинно автоматизовані, що формуються без усвідомлення їхніх компонентів; 2) вторинно автоматизовані, сформовані з попереднім усвідомленням компонентів дії, вони легше стають свідомо контрольованими, швидко удосконалюються та перебудовуються [Там само]. Подібне розуміння знаходимо й у сучасній українській лінгводидактиці: «Навички – навчальні дії, складові частини яких у процесі формування автоматизуються; вони формуються на основі застосування знань про відповідний спосіб дії шляхом цілеспрямованого планомірного тренування» [261, с. 165]. Отже, виходячи із загальної теорії діяльності, вміння розуміємо як сформовану дію, що має структурні характеристики і програму, а навички як відпрацьовані операції, за допомогою яких здійснюється дія.

Для нашого дослідження важливе розуміння психологічної основи понять «мовленнєва навичка» та «мовленнєве вміння», які стосуються мовленнєвої діяльності. О. О. Леонтьєв зауважує, що «мовленнєвої діяльності, як такої, не існує. Є лише система мовленнєвих дій, які входять до якоїсь цілком теоретичної, інтелектуальної або частково практичної діяльності» [156, с. 27]. Подібне потрактування зустрічаємо в працях Л. Виготського [45]. Сучасні дослідники розглядають мовленнєву діяльність як вид діяльності (поряд із трудовою, пізнавальною, ігровою), що характеризується предметною мотивацією, цілеспрямованістю і здійснюється за допомогою мовних знаків під час спілкування [261, с. 153]. Учені І. Зимня, Т. Ахутіна розуміють мовленнєву діяльність як «активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією

спілкування процес прийому та видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою» [104]. У більш широкому розумінні мовленнєва діяльність визначається як один із трьох аспектів мови поряд із «мовною системою» й «мовним матеріалом», який становить суму окремих актів говоріння й розуміння (Л. Щерба) [44, с. 81].

Мовленнєві вміння – здатність людини здійснювати ту чи ту мовленнєву дію в умовах вирішення комунікативних задач. Вони характеризуються продуктивністю, ієрархічністю, самостійністю, динамізмом, творчим характером, мають також певну психологічну самостійність: щоб правильно та повноцінно спілкуватися, людина має вміти орієнтуватися в умовах спілкування й на основі цього будувати своє мовлення [1, с. 254]. Вони формуються у процесі виконання певного виду мовленнєвої діяльності. Відповідно до видів мовленнєвої діяльності психолінгвісти виділяють такі основні мовленнєві вміння: уміння говорити (в діалогічній та монологічній формах), писати, сприймати (аудіювати) та читати. Кожне вміння спирається на свою групу навичок, які синтезуються, функціонуючи в умінні [44, с. 98]. Під мовленнєвими вміннями розуміють мовленнєві дії, які мають структурні характеристики акту діяльності (мотив, мету, задачу) і програму дії: дійова особа знає, що сказати, і припускає, який це дасть результат [283]. У процесі мовленнєвої діяльності уміння розглядаються як мовленнєва дія, а навички як мовленнєві операції, за допомогою яких здійснюється мовленнєва дія [261]. Мовленнєві навички є компонентом діяльності, що свідомо виконується; як мовленнєва дія, що досягнула автоматизму в результаті виконання вправ [2, с. 254]; навички, коли автоматизуються (доводяться до досконалості) засоби формування думки та побудови мовленнєвих висловлювань [104].

Психологи визначили, що формування навички відбувається поетапно: на першому етапі проходить сприймання зразка виконання дії; на другому формується нервова модель дії; упродовж третього етапу відбувається первинне виконання дії, а на завершальному четвертому – багаторазове вправляння у виконанні дії, внаслідок якого відбувається її часткова автоматизація [225, с. 215]. Це стосується всіх без винятку видів навичок. І. Хом'як, ураховуючи специфіку мовленнєвих умінь і навичок, пропонує дещо інше змістове наповнення етапів вироблення мовленнєвих умінь і навичок: 1) формування на основі орієнтирів (даного мовного матеріалу) та інструкцій з поданим мовним матеріалом; 2) на

основі інструкцій (при наявності зовнішніх опор); 3) тренування в мовленні без зовнішніх опор; 4) перенесення дій у внутрішній план [295, с. 51]. Як бачимо, переважна більшість визначень передбачає вправління, повторення виконання певних дій, що веде до набуття досвіду.

Досвід як психологічна чи соціопсихічна підструктура особистості є також важливим складником компетентності й розуміється як знання та навички, які людина набуває в процесі соціалізації [33, с. 166]. У загальному значенні досвід визначається як: «1) сукупність знань, умінь, які здобуваються в житті, на практиці. Те, що вже було в житті, з чим доводилося зустрічатися; 2) уся сукупність чуттєвих сприйнять, що набувається у процесі взаємодії людини із зовнішньою природою і становить основу всіх наших знань про матеріальний світ» [39, с. 242]. Психологи вважають, що процес набування досвіду невід’ємний від засвоєння людиною соціальних ролей, тобто роль означає соціальну функцію конкретної особистості, певну модель її поведінки. Чим більше соціальних ролей виконує людина, тим більше набуває соціального досвіду [33, с. 166]. Із цією метою можна застосовувати рольові ігри, ситуативне моделювання на заняттях із сучасної української літературної мови.

Важливим чинником формування КК є *мотив – мотивація* навчальної діяльності, мотив породження висловлювання тощо. Означений термін є багатозначним. Психологічний словник наводить три значення: 1) спонукання до діяльності, пов’язані із задоволенням потреб суб’єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб’єкта і визначають її спрямованість (мотивація); 2) предмет, матеріальний або ідеальний, що спонукає вибір спрямованості діяльності, заради якого вона і здійснюється; 3) усвідомлювана причина, що лежить в основі вибору дій та вчинків особистості [298, с. 264]. У «Психологічній енциклопедії» мотив визначається як причина, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб [225, с. 212]. Психологи (С. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв) розглядають мотив невідривно від людської діяльності як один із її структурних компонентів, без якого неможливо розкрити її психологічну природу [157; 232]. Мотив відіграє важливу роль у створенні мовленнєвого висловлювання, на що вперше вказав Л. Виготський, зазначивши, що в живій програмі мовленнєвого мислення рух іде від мотиву, який породжує певну думку, до представлення її у внутрішньому слові, потім – у значеннях зовнішніх

слів і, нарешті, у словах [46]. Нам також видається важливим твердження про те, що мотив є динамічним явищем, яке змінюється, підпадає під вплив тих зрушень, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також у зовнішніх обставинах її життєдіяльності [44; с. 89]. О. Скрипченко, услід за А. Марковою, виокремлює такі типи мотивів навчальної діяльності: 1) пізнавальні мотиви, серед яких можна назвати кілька підгруп: широкі пізнавальні мотиви, що скеровують до оволодіння новими знаннями; навчально-пізнавальні, які орієнтують на засвоєння способів здобування знань, і мотиви самоосвіти; 2) соціальні мотиви (широкі й вузькі) [260, с. 243]. Мотивам також властиві швидкість появи, стійкість, динамічні характеристики, модальність із емоційними відтінками.

Близьким поняттям до мотиву є «мотивація», яку психологи трактують «як систему спонукань, що зумовлюють активність людини і визначають її спрямованість» [225, с. 212]. Учені вказують на відносну стійкість домінуючих мотивів діяльності та поведінки, хоча вони не є постійними впродовж усього життя людини. На різних вікових етапах мотивація має свої особливості, пов'язані зі зміною провідних видів діяльності, соціальної ситуації розвитку, зміною умов життя і планів людини [Там само, с. 212–213]. Існує безпосередній зв'язок між мотивами й *цінностями*, що слугують важливим фактором соціальної регуляції взаємин людей і поведінки індивіда. Цінність – поняття, яке використовується в багатьох науках (соціології, психології, філософії тощо) для позначення об'єктів, явищ, їхніх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали й сприймаються завдяки цьому як еталон належного. Спеціалісти визначають три форми існування цінності: 1) як суспільний ідеал, як вироблене суспільною свідомістю абстрактне уявлення про атрибути належного в різних сферах громадського життя; такі цінності можуть бути і загальнолюдськими, «вічними» (істина, краса, справедливість) і конкретно-історичними (рівність, демократія); 2) з'являється в об'єктивованій формі у вигляді витворів матеріальної та духовної культури або людських учинків – конкретних предметних утілень суспільних ціннісних ідеалів (етичних, естетичних, політичних, правових та ін.); 3) цінності соціальні, переломлюючись через призму індивідуальної життєдіяльності, входять у психологічну структуру особистості як індивідуальні цінності – одне з джерел мотивації її поведінки [298, с. 597]. Учені також зазначають, що кожній людині властива індивідуальна, специфічна ієрархія

особистісних цінностей, яка служить сполучною ланкою між духовною культурою суспільства й духовним світом особистості, між буттям суспільним та індивідуальним. Система цих цінностей складається в процесі діяльнісного предметного сприйняття індивідами змісту суспільних цінностей, об'єктивованих у витворах матеріальної й духовної культури [Там само]. У структурі комунікативної компетентності (ціннісно-смісловий компонент) Н. Голуб виокремлює загальнолюдські, національні, родинні та особистісні цінності, які є показниками її розвитку [127, с. 62–63]. Вважаємо, що для нашого дослідження це твердження є надзвичайно важливим, оскільки цей критерій можна використати для виявлення рівня сформованості КК студентів-філологів, а також усвідомлення цих цінностей входить до показників професійного блоку ПКК. В умовах компетентнісного підходу серед рекомендованих об'єктів оцінювання навчальних досягнень з української мови, крім знаннєвого, діяльнісного, творчого, поведінкового, виокремлюють емоційно-ціннісний (спроможність регулювати власні емоції, відчувати, осмислювати й адекватно реагувати на все, що оточує; діяти відповідно до духовних і моральних норм) та особистісний (вияв позитивних особистісних якостей) [64, с. 5].

Як уже зазначали раніше, особистість виявляється в такій формі діяльності, як *спілкування*. Питання про співвідношення категорій діяльності та спілкування дуже важливе для розуміння особистості. Психологи, незважаючи на те, що кожна з цих категорій самостійна, зазначають, що в процесі діяльності розкриваються відношення типу суб'єкт – об'єкт – предметний світ людського буття, а в ході спілкування – відношення типу суб'єкт – суб'єкт – міжособистісні відносини людей, ставлення людини до суспільства [298, с. 104]. Соціальні психологи розробили принцип органічної єдності діяльності та спілкування, він дозволяє стверджувати, що за допомогою спілкування діяльність і організовується, і збагачується; у ній виникають нові зв'язки і відносини між людьми, або відношення суб'єкт – об'єкт – середовище [Там само]. Спілкування є об'єктом вивчення багатьох наук – психології, мовознавства, психолінгвістики, комунікативної лінгвістики, теорії мовленнєвої діяльності тощо. У «Психологічній енциклопедії» спілкування потрактовується як процес взаємодії між двома чи кількома особами, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або емоційно-ціннісного характеру [225, с. 334]. Більш розлоге визначення дає

М. Варій, який розуміє спілкування як процес передавання й сприймання повідомлень за допомогою вербальних і невербальних засобів, що охоплює обмін інформацією між учасниками спілкування, її сприйняття й пізнання, а також їхній вплив один на одного і взаємодію щодо досягнення змін у діяльності [33, с. 233]. Найчастіше спілкування включається в інші види діяльності людини. Є. Рогов дає таке розуміння цього поняття: «спілкування – 1) складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, який породжується потребою у спільній діяльності й містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини; 2) взаємодія суб'єктів за допомогою знакових засобів, викликана потребами спільної діяльності на значущу зміну в стані, поведінці й особистісно-сміслових змінах партнера» [229, с. 6]. У психолінгвістиці спілкування теж пов'язується з різними видами діяльності. Так, І. Горелов розуміє під спілкуванням специфічну форму взаємодії людей у процесі пізнавально-трудої діяльності [66], а І. Зимня акцентує увагу на спілкуванні як формі суспільно-комунікативної діяльності [104]. Ф. Бацевич розглядає спілкування як сукупність зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особистостей), у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності [19, с. 27]. Учені виокремлюють різну (від 3 до 11) кількість функцій, які спілкування виконує у житті особистості.

М. Варій у системі зв'язків людини з іншими людьми формулює три функції спілкування: 1) інформаційно-комунікативну; 2) регулятивно-комунікативну; 3) афективно-комунікативну [33, с. 239]. Є. Рогов характеризує 5 основних функцій спілкування: прагматичну, що реалізується у взаємодії людей у процесі спільної діяльності; формувальну, яка виявляється під час розвитку людини і становленні її як особистості; функцію підтвердження, прояви якої знаходимо в тому, що тільки у спілкуванні з іншими людьми можливо пізнати й утвердити себе у власних очах; функцію організації та підтримання міжособистісних стосунків; внутрішньо особистісну функцію спілкування – одну з найбільш важливих.

Перераховані функції свідчать про зв'язок спілкування з діяльністю та мисленням. Більш детальну характеристику функцій спілкування в сучасному інформаційно насиченому суспільстві подає Ф. Бацевич, який виокремлює контактну (встановлення атмосфери обопільної готовності передавати і сприймати повідомлення та підтримувати взаємний зв'язок до завершення акту спілкування);

інформаційну (обмін інформацією, описами, запитаннями та відповідями); координаційну (взаємне орієнтування й узгодження дій учасників спілкування щодо їх спільної діяльності); спонукальну (заохочення партнера, аудиторії або самого себе до виконання певних дій); пізнавальну (адекватне сприйняття й розуміння змісту повідомлень, а також взаємне розуміння намірів, установок, переживань, станів один одного); емотивну (обмін емоціями, збудження у партнера, аудиторії певних хвилювань, психічних станів тощо); налагодження стосунків (усвідомлення і фіксування свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних стосунків); впливову (спрямування на зміну стану, поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери партнера: намірів, поглядів, думок, рішень, уявлень, потреб, рівня активності, смаків, норм поведінки, оцінних критеріїв тощо) [19, с. 28]. Уважаємо, що студенти у процесі формування комунікативної компетентності мають не тільки знати функції спілкування, а й реалізовувати їх у різних сферах своєї діяльності з метою подолання бар'єрів спілкування й уникнення або подолання комунікативних невдач. Успішність чи неуспішність спілкування або усної комунікації, їх результат залежить від багатьох чинників. Серед них, вважають учені, найважливішими є ті, що пов'язані з рівнем сформованості мовної, комунікативної компетентностями їх учасників [19, с. 213; 306]. Неуспішна мовна комунікація (комунікативні девіації) – недосягнення адресантом комунікативної мети; відсутність взаємопорозуміння та згоди між учасниками спілкування [19, с. 214]. Психолінгвісти й дослідники в галузі комунікативної лінгвістики зазначають, що неуспішне спілкування залежить від урахування ситуації спілкуванні, обрання стилю спілкування, наявності комунікативних бар'єрів (комунікативного шуму) [19; 33; 66; 103; 104; 155; 229; 306, с. 181]. Бар'єри у спілкуванні бувають фізичними, лінгвістичними, соціальними. Серед лінгвістичних причин невдалого спілкування вчені називають помилки, неточності, відхилення, які класифікуються за рівнями мовної системи. Для нашого дослідження важливими вважаємо притаманні усній формі мовлення фонетичні (неправильне або нечітке вимовляння звуків, неправильний наголос, неправильне членування мовленнєвого потоку, акустичні якості мовлення, невдале інтонування тощо). З метою попередження лінгвістичних бар'єрів спілкування потрібно створення спеціальної комунікативно орієнтованої методики вивчення фонетики й орфоєпії української мови.

Важливим для успішної комунікації є питання про стилі (типи) спілкування, оскільки студенти на педагогічній практиці та в перші роки учителювання відчують значні труднощі в спілкуванні з учнями, батьками учнів, колегами тощо. Традиційно виокремлюють три основних стилі спілкування: імперативне, маніпулятивне та діалогічне. Перший тип називають ще авторитарним чи директивним. Його сутність виявляється в тому, що один із партнерів по спілкуванню намагається підкорити собі іншого, хоче контролювати його поведінку та думки. Психологи зазначають, що такий тип спілкування неприпустимий у системі педагогічних стосунків [229, с. 13–14]. Наступний тип спілкування – маніпулятивний. Його мета – здійснити вплив на партнера по спілкуванню, але не прямо, як при імперативному, а приховано. Цей стиль описано в роботах Дейла Карнегі, його широко застосовують у сфері реклами та пропаганди. Імперативне й маніпулятивне спілкування психологи характеризують як монологічне, без урахування позиції співбесідника чи співрозмовників. Третій тип спілкування – діалогічний – протистоїть авторитарному та маніпулятивному, оскільки воно засновано на рівноправності партнерів, його ще називають гуманістичним [229, с. 15–16]. Гуманістичний або діалогічний стиль спілкування повністю відповідає сучасним освітнім тенденціям, він має охоплювати аудиторне навчання, позааудиторне спілкування з однокурсниками, викладачами, друзями, рідними тощо. Метою спілкування має стати взаєморозуміння, яке не дається людині від народження, а розвивається в процесі онтогенезу. На думку психологів, особливо інтенсивно спілкування розвивається в підлітковому та юнацькому віці [226, с. 335].

Отже, аналіз психологічної літератури з теми дослідження підтверджує, що формування комунікативної компетентності студентів-філологів є складним видом діяльності, що передбачає розвиток мислення, внутрішнього й зовнішнього мовлення, мотивації до навчання, наявності цінностей, поетапне формування мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок. Тому вважаємо головним завданням освітнього процесу в педагогічних університетах оптимізацію аудиторних та самостійних форм навчальної діяльності майбутніх учителів української мови і літератури задля посилення їх комунікативного потенціалу, розвитку критичного мислення в опрацюванні мовної теорії.

1.3. Лінгвістичні засади формування комунікативної компетентності в майбутніх учителів української мови та літератури у процесі навчання фонетики й орфоепії української мови

Особливе місце у мовній підготовці майбутніх фахівців відведено опануванню фонетики й орфоепії як теоретичного підґрунтя у формуванні їх комунікативної компетентності. Свідоме засвоєння фонетичної теорії дає змогу майбутньому вчителю української мови і літератури відчуті відкритість і динамізм мовної системи та комунікативну доцільність використання невичерпних ресурсів української мови в практиці багатовимірного професійного спілкування.

У процесі аналізу праць українських лінгвістів, психолінгвістів (О. Блик, В. Берковець, Л. Бондарко, В. Винницький, О. Волох, А. Грищенко, С. Дорошенко, М. Жовтобрюх, І. Качуровський, Б. Кобилянський, М. Кочерган, В. Левицький, В. Лобода, Ю. Мосенкіс, М. Наконечний, В. Перебийніс, М. Плющ, Н. Плющ, Л. Прокопова, О. Селіванова, Н. Тоцька, К. Шульжук та ін.) враховано здобутки сучасних мовознавців, що обрано як наукову базу в організації освітнього процесу на заняттях з фонетики й орфоепії.

Узагальнення теоретичних напрацювань у царинах лінгвістики з обраної проблеми дало змогу встановити, що мовна підготовка, зорієнтована на опанування студентами теоретичних відомостей із сучасної української літературної мови, вивчення якої починається з фонетики й орфоепії. Основним змістом комунікативної компетентності дослідники вважають не тільки засвоєння основ лінгвістики, а й формування вмінь використовувати мовні одиниці та мовні засоби у різних ситуаціях і сферах спілкування. З огляду на означене в дисертації фонетика й орфоепія як розділи мовознавчої дисципліни розглядаються з позицій комунікативної лінгвістики, зокрема, з урахуванням особливостей усного мовлення, функцій орфоепічних норм, просодії, інтонування у спілкуванні.

Теоретико-лінгвістичними засадами дослідження є праці А. Багмут, О. Бондар, Л. Булаховського, В. Винницького, П. Вовка, С. Головащука, А. Грищенка, Ф. Жилка, М. Жовтобрюха, Л. Зіндера, М. Климова, П. Коструби, М. Кочергана, В. Левицького, В. Лободи, А. Медушевського, Ю. Мосенкіса, М. Наконечного, В. Перебийноса, М. Плющ, Д. Радвана, О. Селіванової, О. Сербенської, Н. Тоцької, М. Фащенко, Л. Шевченко, В. Шиприкевича, І. Ющука

та ін. Опрацювання дисертаційних робіт та наукових праць в контексті досліджуваної проблеми (З. Бакум, Н. Босак, О. Караман, О. Ковальова, М. Лященко, Л. Мамчур, М. Пентилюк, В. Сидоренко, І. Хом'як) дало змогу виокремити основні положення, на яких ґрунтуються лінгвістичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання фонетики й орфоєпії з урахуванням основних аспектів: акустичного, артикуляційного та функціонального [15; 32; 113; 114; 125; 164; 170; 210; 245; 286; 288]. Вивчення фонетики й орфоєпії сприяє усвідомленню низки фонетичних явищ, зорієнтованих на більш точну передачу думки, досягнення взаєморозуміння у спілкуванні, пояснення деяких граматичних явищ мови, а також засвоєння орфографічних правил тощо. На ролі фонетичних знань та вмінь у процесі опанування української орфографії наголошено в докторській дисертації та численних публікаціях І. Хом'яка [286–295], працях З. Бакум [13; 14; 15], кандидатській дисертації О. Караман [113], публікаціях А. Богуш [158], Л. Симоненкової [254; 255], І. Ющука [304] та ін.

Відповідно до змісту навчальних програм з фонетики вчення про звуки й звукову систему мови починається з опрацювання систематичного курсу сучасної української літературної мови у закладах вищої освіти. Значення фонетики й орфоєпії для формування в майбутніх учителів української мови і літератури комунікативної компетентності зумовлене роллю, яку відіграє звукова система української мови, а також її прикладними аспектами, спрямованими на вивчення особливостей творення звуків мовлення, їх акустично-артикуляційних властивостей і класифікацій. Майбутні вчителі української мови і літератури мають безпомилково визначати умови творення звуків, позиційні та комбінаторні зміни звуків у потоці мовлення, обґрунтовувати класифікаційні ознаки, взаємовпливи голосних та приголосних один на одного за певних фонетичних умов чи голосних на голосні, приголосних на приголосні, пояснювати правила чергувань; розуміти функції фонетичних одиниць на рівні мови і мовлення, характеризувати звуки як одиниці мовлення та одиниці мови, зокрема: звук-фонема, варіанти фонем, склад, опановувати такі фонетичні засоби, як: наголос, інтонація, мелодика, такт, фонетичне слово, фраза, що сприятиме осмисленому дотриманню ритмічної структури слова, орфоєпічних норм, культури мовлення загалом.

Визначаючи лінгвістичні основи формування в майбутніх учителів української мови і літератури комунікативної компетентності у процесі навчання фонетики й орфоєпії, ми взяли до уваги основні аспекти, зокрема: акустичний, артикуляційний та функціональний, кожний із яких безпосередньо пов'язаний зі змістом фахової підготовки, має виняткове значення для подальшої професійної діяльності вчителя і сприяє виробленню алгоритмів пояснення, оприлюднення необхідних коментарів, правил, інструкцій з дотриманням мовних норм, засвоєних у процесі вивчення теоретичного матеріалу.

Зміст акустичного (фізичного) аспекту формування в майбутніх учителів української мови і літератури комунікативної компетентності у процесі навчання фонетики й орфоєпії зорієнтований на осмислене засвоєння звукового ладу мови з погляду функцій у процесі комунікації. Передбачено також засвоєння законів усного і писемного мовлення, норм літературної вимови, засобів мови й мовлення, їх функцій, варіантів фонем, законів сполучуваності звуків та їх модифікацій, правила складоподілу, наголошування, членування мовного потоку, фонетичних процесів, варіантів та інваріантів фонем, явищ асиміляції, акомодатії, коартикуляції, наявних у фонетичній системі української мови.

У процесі вивчення звуків мови в акустичному аспекті майбутні вчителі української мови і літератури засвоюють теорію про фонетичну природу звуків мовлення, що за способом творення і функціями – досить складні одиниці, які вчитель-словесник має правильно вимовляти, розрізняти, характеризувати як у студентській аудиторії, так і в подальшому – під час пояснення учням. Майбутні вчителі української мови і літератури ґрунтовно мають засвоїти такі акустичні ознаки, як висота, сила, довгота, чистота, тембр. На свідомому рівні аналізувати названі ознаки, як-от: висота звука залежить від частоти коливань пружного тіла й використовується в мові для формування інтонації висловлення, мелодики, наголосу; сила (інтенсивність) і гучність звука залежать від амплітуди (розмаху) коливань голосових зв'язок, яка зумовлена силою, з якою тисне на голосові зв'язки чи інші перепони видихуваний струмінь повітря. Важливо, щоб майбутні фахівці правильно вимовляли подовжені звуки, довгота яких залежить від часу звучання. В українській мові розрізняють звичайні й подовжені приголосні (несказане і несказанне, нездоланий і нездоланий). Необхідно зрозуміти й таку фізичну ознаку, як чистота звука, яка залежить від ритмічності коливань: якщо коливання

ритмічні, рівномірні, виникають чисті тони; якщо коливання неритмічні, чується шуми. Досить важливою акустичною ознакою звуків є тембр, який залежить від додаткових тонів, що накладаються на основний й слугує визначальною акустичною ознакою кожного окремого звука мови. Тембральні характеристики звуків суттєво доповнюють зміст того чи іншого висловлення, створюють потрібний настрій, відповідний підтекст [276].

Після вивчення теоретичних основ про акустичні ознаки звуків студенти усвідомлюють, що голосні звуки складаються лише з голосу, тоді як приголосні звуки творять за допомогою голосу і шуму або тільки шуму, відповідно передбачають характеристику диференційної ознаки за участю голосу й шуму в їх творенні. Наявність голосового джерела у звукові має слугувати для студента критерієм у визначенні важливої диференційної ознаки приголосних — поділ звуків на сонорні, дзвінкі, глухі. Від ґрунтовних знань про сонорні, дзвінкі та глухі приголосні залежать уміння студентів правильно членувати слова на склади, ураховувати асимілятивні зміни в сполуках: дзвінкий/глухий, шиплячий/свистячий, свистячий/шиплячий під час вимови слів.

Вивчення фонетики й орфоєпії дає змогу усвідомити низку фонетичних явищ, які сприяють точнішій передачі думки, кращому взаєморозумінню у спілкуванні, пояснити деякі граматичні явища мови, засвоїти орфографічні правила тощо. О. Пономарів характеризує мовний звук як явище фізичне, що виникає в результаті коливання повітря (є повітряною хвилею) під дією рухів твердого пружного тіла [268, с. 8]. С. Єрмоленко наголошує на роботі мовних органів, підкреслює фізіологічну природу звука: «Звук мови – найкоротша виокремлювальна одиниця усної мови, яка утворюється мовними органами за один момент вимовляння» [91, с. 64]. Найбільш повне визначення звуків знаходимо в О. Волоха, який розглядає звуки як явище фізичне (акустичне), бо виникають вони в результаті коливань повітря і розрізняються за висотою, довготою, силою, тембром; як явище анатомо-фізіологічне, оскільки утворюються в мовних органах людини за участю центральної нервової системи; як суспільне явище: звуки створюють матеріальну оболонку слів, вказують на відмінності в значенні слів і їхніх форм [43, с. 15].

Опрацювання теоретичного матеріалу в артикуляційному (анатомо-фізіологічному) аспекті характеристики звуків передбачає проведення мовних

спостережень за способами творення їх (положення голосових зв'язок, язика, губ, м'якого піднебіння під час артикуляції звуків). Знання теорії про артикуляційні характеристики звуків є підґрунтям для лінгвістичних коментарів про класифікацію звуків. Майбутньому вчителю української мови і літератури необхідно пояснювати всі диференційні ознаки голосних: неогублені, або нелабіалізовані ([a], [e], [u], [i]), і огублені, або лабіалізовані ([o], [y] – за участю губ); високого [i], [y], високо-середнього ([и]), середнього ([e], [o]) і низького ([a]) підняття (за ступенем підняття язика); переднього ряду ([i], [и], [e]); заднього ряду ([a], [o], [y] – з місцем підняття спинки язика по горизонталі).

Анатомо-фізіологічний (артикуляційний) аналіз мовних звуків передбачає насамперед виявлення ступеня і характеру участі тих чи тих мовних органів у процесі їх творення, особливості їх артикуляції [6, с. 65]. Для успішного проведення фонетичного аналізу чи транскрибування звуків необхідне усвідомлення фаз артикуляції – екскурсії, витримки й рекурсії, оскільки в мовленнєвому потоці відбувається накладання однієї фази артикуляції на іншу, що призводить до асиміляції та акомодатії звуків. Щоб усвідомити усі фонетичні процеси, які відбуваються в слові під час сполучення звуків різної категорії чи одного класу, необхідно визначати диференційні ознаки.

Водночас майбутній учитель української мови і літератури має засвоїти й пояснювати всі диференційні ознаки приголосних: за участю активних і пасивних мовних органів (губні, язикові і глоткові, або фарингальні). Губні (лабіальні) приголосні творяться в результаті зближення або зімкнення активного органа – нижньої губи з верхньою губою або активного мовного органа – нижньої губи з пасивними мовними органами – верхніми зубами. Губні приголосні поділяють на дві підгрупи: губно-губні, або білабіальні: [б], [п], [в], [м] та губно-зубні, або лабіо-дентальні: [ф].

За пасивним артикулятором передньоязикові приголосні звуки в українській мові поділяються на три підгрупи: 1) апікальні; 2) дорсальні; 3) какумінальні, або церебральні. Апікальні звуки артикуються кінчиком язика, який торкається верхніх зубів, ясен, піднебіння. До апікальних належать: [д], [д'], [т], [т'], [л], [л'], [н], [н'], [дз], [дз'], [дж]. Дорсальні звуки артикуються кінчиком язика, який може торкатися нижніх зубів, а середня частина при вимові м'яких дорсальних додатково піднімається до твердого піднебіння. До дорсальних належать: [з], [з'],

[с], [с'], [ц], [ц']. Какумінальні або церебральні звуки артикуюються, коли піднятий угору край передньої частини язика притискується до піднебіння, а спинка язика при цьому опущена. До какумінальних (церебральних), або піднебінних (ясенних) належать: [ж], [ч], [ш], [р], [р']. До середньоязикових належить один звук [й]; до задньоязикових: [г], [к], [х]. В українській мові лише один глотковий звук [г].

Група щілинних, або фрикативних приголосних об'єднує звуки, які складаються із голосу і шуму або тільки шуму, який твориться при проходженні струменем повітря щілини, що виникає при наближенні активного мовного органа до пасивного. Так творяться українські приголосні [в], [ф], [з], [с], [ж], [ш], [г], [х]; [л]; [й], [з'], [с'], [л']. Щілинні приголосні [л], [л'] ще називаються боковими, або латеральними, бо під час їх утворення виникає перепона в результаті наближення кінчика язика до ясен. Язик при цьому опускається і повітря проходить з обох його боків. З-поміж щілинних приголосних виділяють за слуховим сприйняттям: а) шиплячі ([ж], [ч], [ш], [дж]) та б) свистячі ([з], [с], [ц], [дз], [з'], [ц'], [с'], [дз']). Дрижачі [р], [р']. При вимові [р] кінчик язика, напружений і загнутий до альвеол, під тиском повітряного струменя вібує, при цьому з'являється характерний шум. За пасивним і активним органом приголосний [р] належить до альвеолярних. При вимові пом'якшеного [р'] змикається з ділянкою твердого піднебіння не тільки верхня поверхня кінчика язика, а передня ділянка спинки, що надає йому м'якості. Артикуляційний фокус пом'якшеного [р'] порівняно з непом'якшеним просунений уперед. Дрижачі ще називають вібрантами при творенні яких кінчик язика періодично або притискується до альвеол (альвеоли – ямки в щелепах, де містяться корені зубів), або відходить від них, утворюючи своєрідне дрижання чи вібрацію.

За способом творення шуму всі приголосні звуки сучасної української літературної мови поділяються на групи: зімкнено-проривні; зімкнено-прохідні, або зімкнено-щілинні, щілинні, дрижачі. Зімкнено-проривними називаються приголосні звуки, що творяться в момент прориву струменем повітря повного зімкнення між активним і пасивним мовними органами. Такими є українські [б], [п], [д], [т'], [г], [к], [м], [н]; [д'], [т'], [н']. Внаслідок того, що повітря при цьому прориває зімкнення раптово, ці звуки ще називаються вибуховими, або проривними. До вибухових (миттєвих) належать [б], [п], [д], [т], [г], [к], [д'], [т']. Приголосні [м], [н], [н'] творяться дещо по-іншому: струмінь повітря частково

проривається назовні через ротову порожнину, частково – через носову. Тому вони є носовими. Носові приголосні іноді розглядають як зімкнено-прохідні. Особливу групу в межах зімкнених приголосних становлять зімкнено-щілинні приголосні, або африкати: [дз], [ц], [дж], [ч], [дз'], [ц']. Вони починають творитися в момент проривання повітряним струменем зімкнення (як і при вимові приголосних [д], [т]), однак зімкнення не руйнується повністю, а переходить поступово в щілину, отже вибуху при їх утворенні немає. У сучасній українській літературній мові африкати вимовляються злито і не є об'єднанням звуків [д+з], [т+с], [д+ж], [т+ш].

Залежно від наявності чи відсутності роботи передньо-середньої спинки язика приголосні поділяються на тверді й м'які. Окремі тверді й м'які приголосні утворюють співвідносні пари. Приголосні за ступенем вияву м'якості, у свою чергу поділяються на три типи: 1) власне м'який приголосний [й], при вимові якого середня спинка язика торкається твердого піднебіння. У зв'язку з цим і-подібна артикуляція є не додатковою, а основною, органічно властивою цьому приголосному; 2) пом'якшені, або палаталізовані: [д'], [т'], [з'], [с'], [ц'], [л'], [н'], [р'], [дз'], при утворенні яких і-подібна артикуляція є не основною, а додатковою; 3) напівпом'якшені, або напівпалаталізовані: а) губні: [б], [п], [в], [м], [ф]; б) шиплячі: [ж], [ч], [ш], [дж]; в) задньоязикові: [г], [к], [х]; г) глотковий: [ґ], при вимові яких перед голосним і додаткова і-подібна артикуляція ослаблена [116].

Під час опрацювання акустичного та артикуляційного аспектів у навчанні фонетики, зокрема класифікаційних ознак голосних і приголосних звуків, студенти доходять висновку, що в українській мові дуже багатий консонантизм, оскільки з-поміж приголосних є такі звуки: сонорні (сонанти), шумні (дзвінкі й глухі – чітко локалізовані); губні (лабіальні), губно-губні (білабіальні), губно-зубні (лабіо-дентальні); язикові: а) передньоязикові (апикальні), нижньозубні (дорсальні), піднебінні, або ясенні (какумінальні, або церебральні); б) середньоязикові; в) задньоязикові; глотковий (фарингальний), зімкнені, або зімкнено-проривні чи зімкнено-вибухові; які, крім носових (назальних) зімкнено-прохідних є ще миттєвими, або моментальними, ротовими, тобто чистими (неносовими); зімкнено-щілинні (африкати); щілинні (фрикативні), серед щілинних є два звуки бокові (латеральні), два звуки серединні; два звуки дрижачі (вібранти); тверді (непалаталізовані), м'які (палаталізовані), свистячі, шиплячі: однофокусні й двофокусні.

Змістом лінгвістичного аспекту формування в майбутніх учителів української мови і літератури комунікативної компетентності у процесі навчання фонетики й орфоєпії передбачено осмислене засвоєння теоретичних відомостей про функції звуків, позначені різноманітністю і варіативністю в людському мовленні, зокрема власне індивідуальною.

Винятково важливим аспектом вивчення звукових засобів є функційний, або соціальний. В енциклопедії «Українська мова» зазначено, що окремо взятий звук не має будь-якого значення, він його набуває лише в складі слів, виконуючи функцію розпізнавання й розрізнення їхніх значень. Звук як функційна одиниця мови, або фонема, становить об'єкт вивчення фонології [279, с. 701]. Ряди звуків, відмінних один від одного за акустично-артикуляційними, тобто власне фонетичними ознаками, об'єднуються у фонемі, які на кожному історичному етапі функціонування мови становлять кількісно обмежену, системно організовану групу одиниць, зокрема, фонемі. Фонему як мовну одиницю в лінгвістиці потлумачено як мінімальну одиницю звукової будови мови, функція якої полягає у розрізненні і розпізнаванні значущих одиниць – морфем, а через них і слів [276].

До складу морфем і слів фонемі входять як мінімальні, неподільні сегментні компоненти, що формують план вираження відповідних значущих одиниць, але самі позбавлені значення. У мовному потоці фонемі розрізняються не значенням, а неоднаковим звучанням. І саме завдяки неоднаковому звучанню фонемі можуть розрізняти змістові одиниці мови, створюючи їх звукову форму [277]. Аналіз системи фонем будь-якої мови, на думку вчених, включає в себе кілька аспектів, серед яких основними є: а) встановлення системи фонем; б) вивчення законів їх сполучуваності між собою, виявлення ролі кожної фонемі у створенні одиниць вищих рівнів – морфем, слів; дослідження фонемної структури останніх; в) вивчення законів функціонування системи фонем у мовленні: місце і вага кожної фонемі чи групи фонем у потоці мовлення, їх інформаційне навантаження [214, с. 3].

Існує багато визначень фонемі, які лінгвісти поділяють на кілька типів залежно від теорії, покладеної в основу розуміння фонемі. Широко відомою є психологічна теорія фонемі (І. О. Бодуен де Куртене, Е. Сепір), реляційно-фізична

(М. Трубецькой, Д. Джоунз), глоссемантична (Л. Єльмслев), двоступенева (С. Шаумян) [276, с. 5].

Фонема, за О. Селівановою, – гранично найменша одиниця системи мови, що не має значення, служить складником морфем із метою їхнього упізнання й розрізнення, а в мовленні як інваріант реалізується у звуках (фонах). Фонема репрезентує певну кількість акустично й фізіологічно близьких між собою звуків мовлення [214, с. 3].

В опублікованій у 1963 році книзі «Фонетика сучасної української мови» П. Коструба визначив фонему «як найменшу одиницю звукової системи певної мови, що служить як матеріал для побудови і як засіб для розпізнавання й розрізнювання значущих одиниць певної мови – слів та морфем» [141, с. 24]. Учений уперше в українській фонетичній традиції визначив диференційні ознаки фонем. Він зауважив, що окремий мовний звук є фонемою, якщо він має такі ознаки: 1) здатність протиставлятися іншим звукам у рядах або парах слів, щоб із заміною однієї фонемі іншою змінювалося значення слова; 2) незалежність від фонетичного оточення, від сусідніх звуків; 3) незалежність від позиції у слові, тобто здатність вживатися в усіх позиціях (на початку й у кінці слів, між голосними, перед і після інших приголосних) [142, с. 79].

Л. Зіндер у визначенні фонемі акцентує увагу на смислового аспекті; фонема, за його визначенням, – це найменша звукова одиниця, що може бути в певній мові носієм смислу і служить у ній для розрізнювання слів і форм слів [105, с. 32]. Подібні визначення знаходимо в працях О. Блик, О. Волоха, М. Жовтобрюха, П. Коструби, М. Плющ, І. Ющука [25; 43; 97; 142; 267; 304].

Н. Тоцька підкреслює соціальну функцію фонемі – брати участь у спілкуванні: «Фонема – це найменша мовна одиниця, потенційно пов'язана із значенням, яка в будь-якій мові легко виділяється мовцями із суцільного мовного потоку. На відміну від одиниць вищого, смислового рівня (морфем, слів, речень), фонема не може служити безпосереднім засобом спілкування, але вся її сутність полягає в тому, щоб брати участь у спілкуванні» [136, 276, с. 22].

Відповідно до концепції Н. Тоцької фонема є найменшою мовною одиницею, потенційно пов'язаною зі значенням, її можна виділити з потоку мовлення завдяки тому, що мова за своєю природою є членоподільною. Окрім того, фонема є абстрактним поняттям фонетики; це звукова одиниця, яка представляє «певне

узагальнення цілком визначених для мови, але неоднакових з артикуляторно-акустичного погляду, хоч і об'єднаних єдиною функцією, звучань» [276, с. 47]. Уважаємо, що позиція Н. Тоцької найбільше відповідає сучасному стану розвитку фонетичної науки і може слугувати основною у процесі вивчення курсу «Сучасна українська літературна мова» студентами-філологами. Варіанти фонем — різновид алофонів, звуки, що характеризуються певним відхиленням від головного вияву фонем і є представниками тільки однієї фонем, не входячи до звукового ряду іншої фонем. На відміну від варіантів фонем інваріант — це фонем, абстрагована від її конкретної реалізації [91, с. 68]. Крім алофонів фонем, у мовленні є факультативні варіанти фонем, що виникають у результаті багатьох причин: наявності вимоги різних стилів, впливу діалектного оточення тощо [276, с. 27]. Кожна фонем є узагальненням властивих саме цій фонемі звучань (алофонів). Усі алофони об'єднуються в певну невелику кількість фонем. П. Коструба зазначив, що «всі звукові реалізації певної фонем, її головний вияв, основні й додаткові варіанти утворюють «звукове поле» цієї фонем» [141, с. 22]. У функційній концепції П. Коструби фонем розглядається як одиниця фонологічної системи мови, як абстракція, наукове узагальнення, необхідне для з'ясування ролі звука і його функції в системі мови. Конкретні вияви фонем у мовленні (алофони) з'являються внаслідок того, що фонем у процесі мовлення може потрапляти в неоднакові фонетичні умови. Алофони, пов'язані з місцем у слові (початок, кінець), положенням щодо наголосу, називаються позиційними. Алофони, зумовлені характером сусідніх фонем, класифікуються як комбінаторні [276, с. 26].

Студенту-філологу важливо усвідомити три основні функції фонем, які виокремлюються всіма вченими-фонетистами: конститутивну (одиниця мови, що бере участь у творенні одиниць вищого рівня — морфем, слів); розрізнявальну, або сигніфікативну (здійснюється через використання у словах різних звукових одиниць, тим самим створюється різна звукова оболонка слів, завдяки якій передається різний зміст); розпізнавальну (перцептивну), або ототожнювальну (вичленовуючись із мовного потоку, дає можливість мовцеві розпізнавати й розрізняти окремі морфем та слова, що забезпечує можливість мовлення [279].

Відомості про звуки й фонем української мови сприяють усвідомленню студентами відношень між звуком і фонемою, що є підґрунтям вивчення мови у

зкладах вищої освіти, попередженню лінгводидактичних утруднень, які можуть виникнути в подальшій професійній діяльності. Загальні положення фонології сформулював О. Волох: звук і фонема є матеріальними одиницями людської мови; звук і фонема – це дві різні одиниці, проте між звуком і фонемою існує безпосередній і нерозривний зв'язок; фонема виявляє себе в мові у вигляді конкретних звуків, які становлять її алофони; між фонемою і звуком існують відношення, як між загальним і частковим: фонема – загальне, що виявляє себе в різноманітності часткових реалізацій – звуків (алофонів); кожна фонема є звуком, але не будь-який звук є окремою фонемою; кількість звуків у мові практично необмежена. Склад фонем у кожній мові науково визначений і кількісно обмежений; мовні звуки вивчаються як фізичні або фізіологічні об'єкти, і для характеристики кожного з них досліджують всі акустично-артикуляційні ознаки, що виявляються в будь-якій конкретній позиції певного звука у слові, не виділяючи при цьому спеціально ознак розрізнявальних, або диференційних; фонемі є об'єктом вивчення фонології, яка з-поміж усіх звукових ознак виділяє насамперед ті, що мають розрізнявальні, інакше – диференційні властивості на рівні слів і морфем [44, с. 41].

У процесі аналізу спеціальної літератури виокремлено думку А. Гриценка про те, що фонетика і фонологія – це два якнайтісніше взаємопов'язаних аспекти дослідження і практичного опису, зокрема з лінгводидактичною метою, одних і тих самих явищ – звукових одиниць, що становлять матеріальну основу мовної комунікації [266, с. 16]. Щодо об'єкта дослідження фонетики з-поміж учених донині існують розбіжності. Одні науковці (Р. Аванесов, О. Реформатський) вважають, що тільки звуки можуть бути об'єктом вивчення, оскільки саме звуки наповнюють значущі одиниці мови – морфемі і слова; інші (О. Гвоздев, М. Панов, Н. Тоцька) до об'єкта вивчення відносять, крім звуків, ще й інтонаційні засоби мови. Найбільш повно розкрито об'єкт вивчення фонетики в працях Л. Зіндера, М. Матусевич, у яких запропоновано долучати до звуків, наголосу, інтонації й фонемі як одиниці мови.

Визначальним змістом комунікативної компетентності Л. Мацько вважає засвоєння основ лінгвістики, мовних одиниць сучасної української літературної мови та процесу формування вмінь нормативного, доцільного, оптимального використання мовних засобів у різних сферах і ситуаціях спілкування [174, с. 67].

Н. Тоцька так тлумачить функціональний аспект звукових одиниць: коли мовець перетворює (кодує) предмет своєї думки в звукові послідовності, організовані певним чином, то тим самим створюється звукова форма слів і речень, тобто звукові одиниці виконують твірну функцію. Коли слухач, сприйнявши звуковий сигнал, співвідносить його з певним значенням, то в цьому процесі через звукові одиниці розпізнають мовні одиниці, тобто звукові одиниці, які виконують пізнавальну функцію. Крім цих двох функцій, звукові одиниці виконують ще й розрізнявальну (диференційну) функцію, тобто вони служать не тільки для упізнавання, а й для розрізнявання мовних одиниць [276, с. 18].

Для ідентифікації фонемі необхідно визначити сукупність властивих їй диференційних ознак. Оскільки конкретна реалізація фонемі у мовленні є відтінком, або алофоном фонемі, який з'являється внаслідок різних причин, однак, підлягає відповідним закономірностям, наприклад: просьба– [проз'ба]. У слові просьба під час сполучення приголосних (глухого і дзвінкого) відбулася асиміляція за дзвінкістю, тобто один із приголосних не виступає основним алофоном, а його варіантом. Незалежний алофон фонемі вважають її основним алофоном. Розрізнення морфем і слів ґрунтується на відмінностях у їх фонемному складі. Так, іменник лад і дієслівна форма ладь (ладити) поза контекстом сприймаються як абсолютно різні мовні одиниці лише на тій підставі, що до них входять різні фонемі /д/ і /д'/. Ряд іменників бік, бук, бак диференціюються завдяки розмежуванню фонем /i/, /y/, /a/. Наведені приклади ілюструють смислорозрізнявальну, або сигніфікативну функцію фонем. Призначення фонем полягає також у тому, що вони сприяють ототожненню одних і тих же морфем і слів. Кожна фонема – абстрактне поняття фонетики, що існує у свідомості носіїв мови як узагальнення ряду звучань, об'єднаних відповідними спільними артикуляційно-акустичними ознаками. У живому мовленні, що є лінійною послідовністю відповідних сегментних одиниць, фонема реалізується у вигляді кількох (навіть багатьох) конкретних звуків. Зберігаючи визначальні, основні артикуляційні та акустичні ознаки, ці звуки залежно від конкретних фонетичних умов, зокрема поєднання і контактування з іншими звуками, набувають деяких додаткових ознак, тобто зазнають модифікацій. У розумінні сутності фонемі існують відмінності між різними мовознавчими школами, напрямами, зокрема фонологічними [276].

Мовні одиниці знаходять своє матеріальне вираження через звукові одиниці, що забезпечує процес усної комунікації. Звуковий аспект української літературної мови становить систему засобів, злитих у процесі комунікації в один суцільний мовленнєвий потік, який, залежно від змісту, членується послідовно на фрази, синтагми, фонетичні слова, склади, звуки [276, с. 17–18].

Більшість учених зараховують до сегментних одиниць і склад. В академічній фонетиці зазначено, що склад можна розглядати як явище фонетичне, фонологічне та історичне [264, с. 340]. Історична фонетика української мови яскраво свідчить, що багато фонетичних змін відбулося у зв'язку зі змінами в будові складу [98, с. 112]. Загальноприйнятого визначення складу досі немає. Існує три теорії щодо сутності складу: експіраторна, за якою склад визначається як один звук або сполучення кількох звуків, що вимовляються одним поштовхом видихуваного повітря; теорія м'язового напруження, за якою склад – це частина слова, утворювана поєднанням звуків із зростаючим і спадним м'язовим напруженням при їх артикуляції; теорія гучності (соборності), за якою склад – це частина слова, у якій поєднується більш гучний (сонорний) звук із менш гучним.

Н. Тоцька вважає, що всі три теорії не виключають одна одної, їх об'єднує можливість визначати склад у загальних рисах як сегментно-просодичну одиницю. Дослідниця тлумачить склад як мінімальний відрізок (сегмент) мовлення, що характеризується артикуляційним й акустичним злиттям звуків, які до нього входять, має єдину вершину гучності, представлену, як правило, голосним; є носієм різних суперсегментних (просодичних) особливостей, таких як наголос і мовна мелодика, що не виявляються в окремих звуках як у найменших сегментах [276, с. 133]. Основні тенденції українського складу – тяжіння до відкритості складу – забезпечують мелодійність і милозвучність української мови. Оскільки склад – це суто вимовна одиниця, не пов'язана зі значенням, велику роль відіграє його функційне навантаження. В. Брахнов виокремлює дві основні функції складу – внутрішню й зовнішню. Якщо для реалізації внутрішніх функцій важливу роль відіграє питома вага приголосних, то для зовнішніх функцій основне значення мають в українській мові голосні, тобто складотворні звуки; їх роль у цьому разі провідна [266, с. 342]. Крім того, склад є матеріальною опорою для низки просодичних явищ, не пов'язаних безпосередньо ні з кількістю фонем у складі, ні з порядком їх комбінування. Учені вважають, що склад є опорою для словесного

наголосу, місце якого може бути додатковим засобом розрізнювання смислових значень слова і його форм [178, с. 28]. Склад є також матеріальною основою для стилістично зумовлених інтонаційних засобів – художньої мелодії, ритміки, що виходить уже поза межі просодичних засобів мови. Звукова форма кожного слова становить один звук або послідовність кількох звуків чи складів нелінійних (суперсегментних, надсегментних) звукових одиниць належать наголос та інтонація. Нелінійні звукові одиниці характеризуються тим, що вони не вимовляються ізольовано, як звуки або склади, вони ніби нашаровуються на звукові послідовності [276].

Наголос та інтонація належать до просодичних, або нелінійних, фонетичних одиниць, що не мають власних матеріальних засобів вираження, не функціують самостійно, не можуть вимовлятися ізольовано, виокремлюватися зі складу лінійних одиниць, іншими словами, вони «в потоці мовлення не становлять окремої ланки, а накладаються на вже наявні сегменти» [117, с. 141].

Вчення про наголос в українській мові має свою історію. Явища наголошування слів, що позначаються терміном «просодія», простежуються в стародавніх українських граматиках Л. Зизанія, М. Смотрицького, І. Ужєвича, О. Павловського під назвами «голосовдар», «припело» тощо [36; 37, с. 4]. Велике значення вивченню наголосу надавав О. Потебня, значний внесок у розвиток української акцентології зробив Л. Булаховський, опублікувавши посібник «Український літературний наголос (характеристика норми)».

Систематичне наукове дослідження наголосу, як відзначає один із провідних дослідників акцентології В. Винницький, проводиться в кількох аспектах: 1) вивчення процесу становлення українського наголосу у зв'язку з історичним розвитком мови (З. Веселовська, В. Складенко); 2) дослідження теоретичних питань наголосової системи української мови в порівняльно-історичному плані (Л. Булаховський, В. Складенко); 3) систематизація наголосу літературної мови через вивчення лексикографічних джерел, мови творів письменників (Л. Булаховський, В. Винницький); 4) характеристика системи українського акцентування, аналіз закономірностей наголошування різних частин мови (Л. Булаховський, М. Пилинський, М. Погрібний, В. Русанівський); 5) пояснення лексико-граматичних (розрізнювальних) функцій наголосу (В. Винницький); 6) експериментальне дослідження словесного наголосу

(Т. Бровченко); 7) висвітлення питань діалектного наголосу (І. Матвіяс, А. Очеретний) [37, с. 6]. Вагоме значення на сучасному етапі дослідження наголосу має робота О. Гриджук, присвячена явищу подвійного наголошування слів української мови [69].

В енциклопедії «Українська мова» подано таке визначення наголосу: «Наголос – виділення складу в слові (словесний наголос), слова в синтагмі (синтагматичний наголос), синтагми у фразі (фразовий наголос)» [279, с. 355]. Більш докладне (комплексне) визначення наголосу знаходимо в А. Грищенка, який під наголосом розуміє «виділення одного складу слова за допомогою артикуляційних засобів, властивих мові, – м'язової напруженості мовного апарату, збільшення сили видиху, зростання тривалості» [266, с. 70]. Акустично наголос виявляється в зростанні інтенсивності, тривалості, в змінах частоти основного і власного тону голосного. А от щодо характеристик наголосу вчені висловлюють різні думки. Так, у монографії В. Винницького «Наголос у сучасній українській мові» зазначено, що словесний наголос в українській мові є силовим, або динамічним, оскільки він являє собою підсилення голосу на одному зі складів слова під час його вимовляння [37, с. 6]. В академічному виданні «Сучасна українська літературна мова. Фонетика» дано розлогу характеристику наголосу: український наголос, будучи в своїй основі силовим, поєднує в собі елементи наголосу часокількісного (за якого наголошений склад виділяється більшою тривалістю, тобто подовженням голосного звука) і музичного, або тонічного (коли наголошений склад вирізняється підвищенням або зниженням голосового тону). Проте ці два принципи – при основному силовому – відіграють допоміжну роль [264, с. 359]. Н. Тоцька, навпаки, за фонетичною природою кваліфікує його як якісний, як кількісний і як силовий (або динамічний), проте визначальною його якістю є саме кількість. Тому його можна назвати кількісним (або довготним, чи квантитативним) [276, с. 136]. Такої ж думки притримується А. Грищенко [266, с. 70]. Щодо інших характеристик наголосу, то вчені одностайно описують його як вільний, різномісний, рухомий [25; 38; 43; 91; 92; 98; 105; 116; 142; 187; 264; 267; 268; 269; 272; 303; 304].

Наголос має фонологічне значення. Він, на думку вчених, виконує функції, притаманні фонемі: конститутивну, ідентифікаційну та диференційну [276, с. 137]. Конститутивна функція виявляється в тому, що наголос служить для фонетичного

об'єднання слова. Однією з найвагоміших є смислорозрізнявальна роль наголосу, за якою він слугує засобом розмежування лексичного значення графемно тотожних слів (за́мок – замо́к). Крім значеннєвої, словесний наголос виконує ще й форморозрізнявальну функцію – є засобом диференціації лише граматичних значень фонемно однакових словоформ (слова, слова). В. Винницький зазначає, що словесному наголосу притаманна стилістична функція, коли він, реалізуючи авторський задум, виконує певне функційно-стилістичне навантаження [37, с. 9].

Наголошування слів та їх граматичних форм становить певну систему, яка в українській мові формувалася упродовж тривалого історичного розвитку і на сьогодні вже усталилася. Неправильне наголошування може спотворити слово, зробити його незрозумілим або ж надати йому зовсім іншого значення, тобто акцентуаційні норми та їх дотримання мають велике комунікативне значення.

Крім словесного, в українській традиції виділяють наголос акцентної групи, синтагматичний, логічний та емпатичний [277, с. 35]. В інших наукових джерелах виокремлюють синтагматичний, фразовий та логічний наголос [37; 266; 267; 279]. На думку Н. Тоцької, найслабшим за своєю силою є наголос акцентної групи, під якою вона розуміє об'єднання повнозначних слів разом зі службовими, наголос у такому випадку падає на повнозначне слово [276, с. 138]. Синтагматичний наголос – це посилене наголошення одного зі слів синтагми, він служить для фонетичного об'єднання синтагми і для відділення її від сусідньої. Фразовий наголос виконує функцію фонетичного об'єднання синтагм у фразу і визначає тип фрази в цілому [43, с. 101]. Логічний (або смисловий) наголос – виділення у фразі якого-небудь слова з метою підкреслення його особливого значення саме в цьому висловленні. Логічним наголосом може бути виділене будь-яке слово (навіть службове). Цей тип наголосу не є обов'язковим для всіх речень. Смисловий наголос, на думку В. Винницького, відіграє важливу роль у правильному розумінні висловленої думки, увиразненні її, уникненні двозначності у фразі [37]. Українській мові притаманний ще й емпатичний наголос, за допомогою якого підкреслюється емоційне значення слова за допомогою подовження голосних, рідше приголосних звуків, або виділенням у вимові кожного складу слова.

Велике значення у спілкуванні має інтонація, яка визначається як сукупність кількох фонетичних засобів (компонентів): фразового наголосу, пауз, мелодики, тембру й темпу. Всі ці засоби пов'язані між собою, але їх

співвідношення може змінюватися залежно від змісту, мети, ситуації спілкування [276, с. 137]. Саме завдяки інтонації мовленнєвий потік членується на смислові відрізки – синтагми й речення, розмежовуються речення за метою висловлення, визначається внутрішня взаємодія компонентів у комунікативному процесі, досягається вираження модальних значень і емоційного забарвлення відповідних повідомлень. О. Пономарів підкреслює роль інтонації у спілкуванні, оскільки вона створює так звану логічну перспективу висловлювання, тобто через інтонацію слухач відчуває, чи мовець закінчив розмову, думку, чи збирається її продовжувати, де головне, а де другорядне в розповіді [268, с. 19]. Неадекватність інтонації, на думку вченого, часто призводить до зміни самої ситуації. Так, наприклад, інтонація, що виражає нетерпіння, може перетворити ситуацію обміну думок у конфліктну ситуацію [136]. Але іноді неадекватність інтонації ситуації мовлення може бути запрограмована мовцем з метою повернути розмову в потрібне русло [268, с. 19].

Про значення інтонації та інших просодичних засобів української мови у формуванні пунктуаційних умінь і навичок сказано в роботах З. Бакум [12; 18], В. Жовтобрюха [95], комунікативну роль інтонації досліджували А. Багмут [5; 7; 8], учені Інституту мовознавства ім. О. Потебні М. Наконечний, В. Перебийніс, Л. Прокопова, Н. Тоцька [264]; роль правильного наголошування слів у підвищенні культури мовлення школярів та студентів, особливості формування фонетико-орфоепічних норм були в центрі уваги Б. Кобилянського [123], Л. Мацько [175], А. Медушевського [178], М. Наконечного [186], О. Сербенської [240; 241], Л. Симоненкової [255], О. Гриджук [69] та ін.

З інтонацією тісно пов'язано поняття «пауза», під якою розуміємо більш або менш тривалу артикуляційну й акустичну зупинку в мовленнєвому потоці [266, с. 74]. У словнику лінгвістичних термінів знаходимо таке її визначення: один із елементів інтонації, що бере участь у звуковій організації речення та його частин (членуванні, виділенні відокремлених членів тощо). Крім того, вчені розрізняють декілька видів пауз – синтаксичну, попереджувальну, розділову [98, с. 122]. Основним елементом інтонації є мелодика, яка виявляється з акустичного погляду в змінах частоти основного тону за певні часові відрізки.

Мелодикою називають підвищення та зниження основного тону голосу, що служить засобом передачі думок і почуттів [276, с. 149]. Учені акцентують

увагу на комунікативній функції мелодики, яка виявляється в тому, що є засобом розрізнення й ідентифікації різних синтаксичних структур, зокрема речень за метою висловлення (розповідні, питальні, спонукальні); у членуванні речень на синтагми; виділенні вставних слів і речень, звертань, відокремлених членів речення, безсполучникових речень тощо [7; 264; 269]. А. Багмут зазначає, що кожна мова має у своєму арсеналі багато різних типів мелодики, більшість яких визначається ситуацією мовлення. Кожен мелодичний тип має кілька варіантів, які в сукупності створюють велику тональну варіативність, проте основними типами мелодики вважають три: мелодику завершеності, незавершеності і питальну мелодику [8]. Н. Тоцька вважає, що, крім комунікативної, мелодика виконує ще й емоційну функцію, яка виявляється в тому, що вона передає не тільки повідомлення, а й ставлення до нього мовця [276, с. 141].

Формування слухо-вимовних і акцентно-інтонаційних умінь і навичок обов'язково передбачають опору на норму. Крім того, нормативність є однією з ключових ознак літературної форми мови, а майбутній учитель-словесник повинен послуговуватися літературним мовленням [136].

Мовна норма, зазначається в енциклопедії «Українська мова», – сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови й сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування в певний період розвитку мови й суспільства. Це головна категорія культури мови, а також важливе поняття загальної теорії мови [279, с. 387]. Ф. Бацевич розуміє мовну норму як сукупність усталених і традиційних реалізацій мовної системи, відібраних і закріплених у процесі спілкування в текстах; сукупність правил і традицій у різних сферах уживання мови [19, с. 197].

А. Грищенко характеризує норми літературної мови як уявлення про те, які способи використання мовних засобів у суспільно-комунікативній практиці є чинними упродовж відповідного історичного періоду, які з них вважаються бажаними, питомими, позитивно оцінюваними носіями мови на противагу небажаним, негативно оцінюваним. Це сукупність усталених правил, згідно з якими в писемному й усному мовленні використовуються одиниці різних рівнів мовної системи [266, с. 7]. Учений класифікує мовно-комунікативні норми залежно від сфер функціонування й форми реалізації на правописні (притаманні писемному мовленню), орфоепічні й акцентуаційні (функціують в усному

мовленні) та спільні для усного й писемного мовлення – власне мовно-комунікативні [Там само]. У словнику лінгвістичних термінів подано два значення цього терміна: 1) сукупність мовних одиниць різних рівнів, поєднаних у висловлюванні за правилами, прийнятими в суспільстві, що користуються цією мовою; 2) необхідна ознака літературної мови [91, с. 106–107]. Автори словника виокремлюють акцентуаційні (узвичаєне наголошування слів), граматичні, лексичні, орфографічні, стилістичні та фонетичні (загальноприйнята вимова звуків, звукових сполучень) норми [91, с. 107]. І. Хом'як наголошує на двоїстості характеру мовних норм: «з одного боку – це продукт мови, з іншого – зумовлене суспільно-комунікативною функцією мови суспільне явище» [290, с. 7]. Саме це спонукає вчених глибше вивчати сутність норми. Так, у сучасних виданнях з комунікативної лінгвістики [306] чітко розрізняють мовні й мовленнєві норми.

Під мовними нормами розуміють «правила зразкового та загальновизнаного використання мовних засобів у певний період розвитку літературної мови», а мовленнєва норма – «це сукупність найстійкіших традиційних реалізацій мовної системи, відібраних і закріплених у процесі суспільної комунікації» [306, с. 117–118]. Співвідношення мовних і мовленнєвих норм ми розуміємо як співвідношення понять «компетенція» і «компетентність». Якщо мова йде про прогнозований результат, то це сфера компетенції і, відповідно, мовної норми, якщо ж ми оцінюємо володіння мовою конкретної особистості, тобто компетентність особи, то йдеться про мовленнєві норми. У своєму дослідженні ми будемо послуговуватися терміном «фонетико-орфоепічні норми», під якими розуміємо загальноприйнятту вимову звуків, звукосполучень, слів та їх правильне наголошення й інтонування.

На важливій ролі правильної, нормативної вимови акцентовано увагу в працях багатьох учених-лінгвістів і методистів [19; 25; 28; 37; 82; 92; 105; 142; 150; 175; 178; 184; 187; 255; 266]. Так, Н. Тоцька вважає, що нормативна (усталена, стандартна) вимова забезпечує легкість – отже, й швидкість сприймання змісту звукової мови, тобто полегшує й прискорює процес спілкування. Чітка, виразна, звучна вимова, багата, барвиста інтонація фрази уточнюють вираження думки, посилюють емоційний вплив на слухача [276, с. 143–144].

Оскільки фонетико-орфоепічні норми функціують в усному мовленні, вважаємо за потрібне охарактеризувати його особливості, відмінності від писемної форми мовлення, які впливають на перебіг спілкування. Більшість лінгвістичних джерел підкреслюють первісність існування усної форми мови в історичному плані, до появи писемності вона була єдиною формою словесного спілкування [8; 24; 43; 92; 105; 116; 150; 266; 277].

В усному мовленні з комунікативною метою використовують прийоми уповільненої, роздільної вимови; в інтонації провідну роль найчастіше відіграють тривалість звуків, їх розтягування тощо. Серед найважливіших форм і жанрів усного спілкування вчені виокремлюють діалог, полілог, монолог, бесіду, дискусію, диспут, суперечку, розповідь, переказування, доповідь тощо [19, с. 193]. Для досягнення комунікативної мети важлива чітка артикуляція усіх звуків, дикція, звукова сила, темп, ритм і паузи [279, с. 691].

Фонетико-орфоепічні норми поширюються на вимову голосних і приголосних звуків, вимову сполучень звуків та окремих граматичних форм, вимову слів іншомовного походження та деякі засоби милозвучності. Вони склалися тривалий час (XIX – поч. XX ст.) і були, на думку вчених, безпосередньо пов'язані із загальним процесом формування української літературної мови, що ускладнювався прямими заборонами її вживання, а отже, відсутністю цілого комплексу соціолінгвістичних передумов, необхідних для динамічного розвитку багатой функційної стилі унормованої літературної мови [266, с. 78].

Отже, лінгвістичні засади формування в майбутніх учителів української мови і літератури КК у процесі навчання фонетики й орфоєпії визначено з урахуванням теоретичних здобутків мовознавчої науки, змісту мовної підготовки в педагогічному виші, основних аспектів у навчанні фонетики й орфоєпії, що безпосередньо пов'язані з подальшою професійною діяльністю вчителя; доцільності навчання фонетики й орфоєпії з позицій комунікативної лінгвістики, зокрема в органічній єдності фонетичної теорії та особливостей усного мовлення, орфоєпічних норм у спілкуванні, підвищення культури усного й писемного мовлення, вироблення вмінь виразно транслювати власні думки, як у студентській аудиторії, так і під час педагогічної взаємодії з учнями.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У результаті аналізу наукової літератури з обраної проблеми з'ясовано наявність різних підходів до тлумачення змісту понять «компетентність», «компетентнісний підхід», «комунікативна компетентність», «професійна комунікативна компетентність». Аналіз базових понять засвідчив, що в педагогічній науці функціонують різні підходи до визначення змісту поняття «комунікативна компетентність», зокрема, його тлумачать як: особистісну якість і поведінку (О. Леонт'єв); здібність (Л. Петровська); складник комунікативної культури (І. Бех). Зміст поняття «компетентнісний підхід» у педагогічній науці потлумачено як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток у майбутнього фахівця ключових і предметних компетентностей. У лінгводидактичній літературі поняття «професійна комунікативна компетентність» науковці розглядають як сукупність необхідних комунікативних умінь для забезпечення мовної комунікації в професійній діяльності; як інтегративне поняття, що містить два блоки: комунікативний і професійний. Уточнено зміст ключового поняття дослідження «комунікативна компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії», яке потлумачено як інтегративну якість особистості, що володіє розвиненим критичним мисленням, емоційним інтелектом, внутрішнім і зовнішнім мовленням, належним рівнем мотивації до навчання; сповідує й дотримується моральних цінностей; здатна до коригування емоційного й поведінкового компонентів; усвідомлено ставиться до опанування теоретичного матеріалу з фонетики й орфоєпії як фундаменту в засвоєнні сучасної української мови; має сформовані мовні, мовленнєві та комунікативні вміння й навички.

Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження дало змогу узагальнити напрацювання психологів і виокремити психологічні чинники: мислення, мотивацію, внутрішнє й зовнішнє мовлення; здатність до коригування емоційним і поведінковим компонентами; наявність внутрішньої позиції особистості, її ставлення до дійсності, до соціального оточення й до самої себе;

система ціннісних орієнтацій та установок, які сприяють формуванню в суб'єктів освітньої діяльності комунікативної компетентності. Ураховано, що формування КК майбутніх учителів української мови та літератури є складним процесом, що передбачає розвиток критичного мислення, внутрішнього й зовнішнього мовлення, поетапне формування мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок.

Лінгвістичні засади формування в майбутніх учителів української мови і літератури комунікативної компетентності у процесі навчання фонетики й орфоєпії визначено з урахуванням теоретичних здобутків мовознавчої науки, змісту мовної підготовки в педагогічному виші, основних аспектів у навчанні фонетики й орфоєпії, що безпосередньо пов'язані з подальшою професійною діяльністю вчителя; доцільності навчання фонетики й орфоєпії з позицій комунікативної лінгвістики, зокрема в органічній єдності фонетичної теорії та особливостей усного мовлення, орфоєпічних норм у спілкуванні, підвищення культури усного й писемного мовлення, вироблення вмій виразно транслювати власні думки, як у студентській аудиторії, так і під час педагогічної взаємодії з учнями. Встановлено, що важливим компонентом у формуванні КК майбутніх учителів-словесників є її мовний складник, що одночасно виступає теоретичним підґрунтям у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання фонетики й орфоєпії. Знання з фонетики потрібні для засвоєння особливостей усного мовлення, законів писемного мовлення, орфоєпії – норм літературної вимови, зокрема правильної вимови звуків та їх сполучень у мовленнєвому потоці, для усвідомлення виражальних можливостей інтонації, її компонентів, підвищення загальної мовної культури майбутнього вчителя української мови і літератури.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [133], [134], [135], [136], [138].

РОЗДІЛ II.
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І
ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ І ОРФОЕПІЇ

2.1. Аналіз змісту підручників та посібників з фонетики й орфоєпії для майбутніх учителів української мови і літератури

Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення для студентів філологічних спеціальностей показав, що в умовах автономізації сучасних закладів вищої освіти, покликаних забезпечувати якісну освіту, функціонує значна кількість рекомендованих галузевим міністерством до використання в освітньому процесі альтернативних підручників, посібників. Ознайомлення зі списками рекомендованої літератури з розділу «Фонетика. Фонологія. Орфоєпія» у 8 вузах, у яких проводився експеримент, дозволило нам скласти уявлення про найбільш популярні видання, за якими навчаються студенти у всіх регіонах України. Серед найбільш поширених – «Сучасна українська літературна мова» за редакцією М. Плющ [267], А. Грищенко [266], О. Пономарева [268], С. Карамана [116], видані або перевидані у 90 – 2010рр. Крім того, в усіх списках подається академічне видання фонетики за редакцією І. Білодіда [264], «Українська мова» І. Ющука [304], «Сучасна українська мова» О. Бондар [28], навчально-методичні посібники Н. Тоцької [273; 275], довідкова література Л. Шевченко [300], енциклопедія «Українська мова» [279], посібник для вчителів О. Блика [25], «Сучасна українська літературна мова» О. Волох [43], словник-довідник С. Головащука [56]; у деяких списках рекомендувався «Курс сучасної української літературної мови» М. Жовтобрюха [97], «Фонетика і фонологія сучасної української мови» Ю. Карпенка [117], «Фоніка» І. Качуровського [119], «Загальне мовознавство» М. Кочергана [144], посібник для вчителів А. Медушевського [177], лінгвістична енциклопедія О. Селіванової [234], посібник О. Сербенської «Культура усного мовлення» [241] тощо. Серед збірників вправ були рекомендовані елементи комплексу методичного забезпечення курсу «Сучасна українська літературна

мова» за редакцією М. Плющ [267], збірник вправ за редакцією М. Доленка [270], практикум з фонетики за редакцією М. Фаценка [271], завдання і вправи з фонетики, орфоєпії, графіки і орфографії Н. Тоцької [275], модульний курс з сучасної української літературної мови Н. Шкурятяни та С. Шевчук [303] тощо.

У процесі аналізу посібників ми звертали увагу на виклад навчального матеріалу (науковість, доступність, послідовність, перспективність, зв'язок з іншими розділами курсу), відповідність його робочим програмам та навчальним планам, наявність методологічного апарату підручників, додаткових матеріалів (термінологічних словників, питань для самоконтролю тощо), можливість для організації самостійної роботи, комунікативну спрямованість викладу матеріалу [139, с. 118].

Найбільш ґрунтовно матеріал з фонетики подається в академічному виданні за редакцією І. Білодіда [264]. В описі й характеристиці фонетичної та граматичної будови автори виходили з принципу системності мови та взаємозумовленості всіх її складових елементів. У написанні книги брали участь провідні вчені того часу в галузі фонетики В. Браханов, М. Жовтобрюх, П. Коструба, М. Наконечний, В. Перебийніс, Л. Прокопова, Н. Тоцька, які узагальнили дані експериментальних досліджень провідних лабораторій України. Це дозволило подати всебічну анатоμο-фізіологічну й акустичну характеристику голосних і приголосних сучасної української літературної мови, проаналізувати її фонологічну систему, чергування фонем і його функції, будову складу і наголос. Значна увага приділена висвітленню питань про частоту вживання та сполучуваність фонем. Зважаючи на нормативно-описовий характер праці та її практичне значення, автори приділили увагу питанням орфоєпічних норм української мови, її графіці, орфографії, окремий розділ присвячено фонетичній транскрипції. Книга містить велику кількість палато-грам, таблиць, схем та інших ілюстративних матеріалів, які допомагають студентам усвідомити основні характеристики української фонологічної системи. Найбільшу увагу автори приділяють звуковій характеристиці української мови, усі характеристики голосних і приголосних звуків підтверджені великою кількістю палатографічних, рентгенографічних, фотографічних, кінорентгенографічних та

інших експериментальних даних. Фонологічна система теж детально описана. Заслуговують на увагу студентів розділи, присвячені морфонологічним явищам, складу і його фонологічній будові. Усі положення проілюстровано значною кількістю прикладів. Особливо корисним для студентів буде матеріал, присвячений науково-лінгвістичній транскрипції, у якому вміщені загальні дані транскрипції, історія анальфabetичних знаків, відмінності між фонематичною та фонетичною транскрипціями, що застосовуються у сучасній лінгвістиці. Автори доводять, що це фактично одна система транскрипції у двох варіантах, які застосовуються відповідно до потреби в кожному випадку. Що стосується інтонації, то автори видання на той час виводили її за межі предмету фонетики і фонології і тому не розглядали. Аналізована колективна праця й донині слугує теоретичним підґрунтям для свідомого і системного вивчення фонетики і фонології, хоча у викладі матеріалу в ній відсутні сучасні підходи до викладання (комунікативний, текстоцентричний, функційно-стилістичний та ін.), може слугувати джерелом написання реферативних та кваліфікаційних робіт, матеріалом для належним чином організованої самостійної роботи.

Більшість підручників для закладів вищої освіти містять матеріал, який охоплює всі розділи системи української мови або декілька розділів. Так у працях О. Волоха, призначених для студентів філологічних факультетів спеціальності «Українська мова та література» [43; 220], зазначається, що основним завданням підручників є систематичний виклад теоретичних питань фонетики і фонології та інших розділів, практичне осмислення курсу з метою вироблення у студентів наукових поглядів на мову, глибокого усвідомлення діалектичних взаємозв'язків між підсистемами мови, формування вмінь і навичок самостійного аналізу мовних явищ [43, с. 4]. Позитивним, на нашу думку, є твердження О. Волоха про те, що сучасний вчитель повинен спілкуватися з учнями в різних ситуаціях, формувати в них уміння і навички усного і писемного мовлення [43, с. 4], тобто є вказівка на комунікативний аспект викладання. Але, на жаль, це не знайшло реалізації у викладі навчального матеріалу. Кожен розділ підручника завершується контрольними завданнями і запитаннями для самоперевірки та списком

рекомендованої літератури, який є заполітизованим, враховуючи рік видання. Виклад теоретичного побудовано на засадах системно-мовного підходу до викладання мови матеріалу, то у виданні подано відомості з усіх програмових тем у доступній для студентів формі, достатня кількість ілюстративного матеріалу представлена рівнем слів, навіть у тих випадках, коли йдеться про зміни звуків у потоці мовлення. Отже, і ці підручники відповідають передовсім системно-мовному підходу до викладання мови.

Підручник «Сучасна українська літературна мова» за редакцією М. Я. Плющ [267] витримав до десятка видань і перевидань. Автори ставили за мету дати основні відомості про фонетичну систему, лексичний склад і граматичну будову сучасної української літературної мови, допомогти студентам опанувати її літературні норми [267,с.3]. Матеріал подано послідовно: спочатку описуються загальні питання фонетики, характеризуються її одиниці, голосні та приголосні звуки, зміни звуків у потоці мовлення, фонетична транскрипція; окремо розглядається фонологічна система української мови, її склад, фонематична транскрипція, чергування фонем; окремими розділами подані відомості з орфоепії, графіки й орфографії. Матеріал має практичну спрямованість, доступне представлення, широку ілюстративну базу. Вміщений у підручнику додатковий матеріал у рубриці «Історична довідка», сприяє, на нашу думку, свідомому засвоєнню важкої теми, реалізації внутрішньопредметних зв'язків, формує лінгвістичну ерудицію тощо. Позитивним є також і те, що у розгляді основ фонетичної та фонематичної транскрипції у якості прикладів транскрибування подається текстовий літературний матеріал, що відповідає сучасним тенденціям у викладанні мови.

Альтернативним підручником для студентів філологічних спеціальностей, який витримав не одне перевидання, є «Сучасна українська літературна мова» за редакцією А. Грищенка [266], у якій розділ «Фонетика і фонологія. Орфоепія. Графіка і орфографія» написала Н. Тоцька. Матеріал уміщено компактно, стисло, але всі поняття схарактеризовані повно, з урахуванням нових тенденцій і досягнень лінгвістичної науки. Велику увагу приділено словесному наголосу і ритмічній

структурі слова, фразовому наголосу, інтонації, паузам і мелодиці. Ілюстративним матеріалом слугують уривки творів художньої літератури, які підкреслюють милозвучність і багатство української мови. Заслугує на увагу функційно-комунікативний аспект викладу матеріалу, який реалізується в описі комунікативних функцій мелодики, інтонації, необхідності дотримання літературних норм для ефективного спілкування тощо. Але у підручнику не міститься методичний апарат, який би забезпечував закріплення вивченого матеріалу: запитань і завдань для самоконтролю, рекомендованої літератури, словника лінгвістичних термінів тощо.

Цікавим і корисним студентам гуманітарних спеціальностей буде підручник «Сучасна українська мова», підготовлений за редакцією О. Пономарева [268]. Матеріал викладено за системно-мовним підходом, описані усі поняття і фонетичні явища в досить лаконічній і невеликій за обсягом формі. Велика увага приділяється засобам мелодійності української мови, розкриваються комунікативні і виражальні можливості інтонації, ладово-гармонійний бік мовлення. На сторінках видання розміщується перелік слів, у наголошенні яких можливі порушення норми (більше ніж 150 слів), характеризуються випадки порушення орфоепічних норм. А от у викладі відомостей про фонологічну систему подаються лише визначення фонології, фонем та перелік основних функцій фонем, також побічно описуються позиційні та історичні чергування фонем. Поняття транскрипції та транскрибування у підручнику відсутні. Відсутні також будь-які рубрики, що сприяють закріпленню одержаних знань, самостійній роботі студентів над матеріалом. Таким чином, аналізований підручник може бути використаний як допоміжний або довідковий матеріал, основа для побудови системи вправ.

Нове покоління підручників, які є в списку рекомендованої літератури, представлене виданням «Сучасна українська літературна мова. Модульний курс» [303]. Автори Н. Шкурятяна та С. Шевчук відвели 2 модулі на вивчення програмового матеріалу: перший – «Фонетика і фонологія. Орфоепія», другий – «Графіка й орфографія». Вони мають чітку структуру і відповідають завданням, які формулюють автори: забезпечити засвоєння відповідних теоретичних відомостей,

усталених мовних норм сучасної української літературної мови і на їх основі формування мовних умінь і навичок студентів [303, с. 4]. Кожен модуль містить розгорнутий план, дидактичну мету, вимоги до знань та вмінь студентів, теоретичний блок з достатнім ілюстративним матеріалом; практичний блок, який містить до 100 вправ, переважно на текстовому матеріалі, запитання і завдання для самоконтролю та 20 варіантів модульних завдань, а також проблемні завдання (79), до яких подаються зразки виконання або інструкції. Гарно розроблена система вправ спрямована на формування у першу чергу мовної та стратегічної складових комунікативної професійної компетентності. На жаль, до текстів не передбачені завдання щодо мовленнєвого розвитку; дібрані тексти з художньої літератури (П. Загребельного, О. Іваненко, Лесі Українки, Т. Шевченка, В. Симоненка, В. Шевчука, М. Стельмаха, В. Скуратівського, Олени Пчілки, Р. Іванченко, Л. Костенко та ін.) містять значний культурологічний потенціал, але це не знайшло реалізації у завданнях. Таким чином, підручник Н. Шкурятяни та С. Шевчук може слугувати гарним допоміжним матеріалом у вивченні фонетики і фонології студентами.

Найбільш сучасним є видання О. Бондаря, Ю. Карпенка «Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія» [28], перше видання якого вийшло 2006 року. Як і всі підручники видавничого центру «Академія», ця робота чітко структурована: кожному пункту плану передуює невелика анотація, всі визначення та обов'язковий для запам'ятовування матеріал виділено спеціальним шрифтом; кожен підрозділ завершується запитаннями і завданнями, спрямованими на проведення самоконтролю й самокорекції, серед яких є проблемні, пошукові. Там само подається список рекомендованої літератури. Слід зауважити, що у списку половина російськомовної літератури, виданої у різний час, яка, на нашу думку, не є доступною і важливою для студентів. Підручник завершується коротким термінологічним словником, у якому вміщено більше сотні словникових статей. Корисним студентам також буде список електронних словників, у якому автори подають адреси українських лінгвістичних порталів, словники й енциклопедії в

онлайн-режимі тощо. Що стосується викладу лінгвістичного матеріалу з розділів «Фонетика», «Фонологія», «Орфоепія», розроблених Ю. Карпенком, то матеріал викладено з сучасних позицій, наводяться різні погляди на дискусійні питання, наприклад, проблеми класифікації звуків. Основним рівнем ілюстративного матеріалу виступають слова, рідше – пари слів, і лише у розгляді фонетичного членування мовленнєвого потоку та фонетичної транскрипції наводяться невеликі, переважно поетичні тексти.

У всіх робочих програмах з української мови у списку основної літератури для опрацювання ми зафіксували навчально-методичний посібник Н. Тоцької «Сучасна українська літературна мова: Фонетика, орфоепія, графіка, орфографія» [276]. Видання є навчальним посібником для студентів філологічних факультетів університетів і відображає усі досягнення теоретичної та експериментальної фонетики української мови. Матеріал розміщено логічно й послідовно. Дуже актуальним, на нашу думку, є інформація про мовну комунікацію та роль звуків у спілкуванні, різні стилі вимови звуків. Комунікативний аспект вивчення фонетичного матеріалу реалізується на всіх сторінках розділу. У висвітленні фонологічного матеріалу увага акцентується на смисловому навантаженні фонем – бути засобом спілкування, виконуючи смислорозрізнявальну функцію у мовленні. Характеристика голосних і приголосних фонем супроводжується великою кількістю ілюстративного матеріалу: спектрограмами, схемами рентгенограм та палатограм, фотографіями мовних органів, які беруть участь у творенні звуків; класифікаційні таблиці тощо. Заслужовує на увагу висвітлення основних положень фонетики у зв'язку з видами мовленнєвої діяльності, особливою важливістю акустичних властивостей звуків для успішного аудіювання, артикуляційного – для розвитку навичок говоріння. Матеріал з орфоепії української мови також має комунікативну спрямованість. Автор зазначає, що будь-які відхилення від літературної вимови відвертають увагу слухача від змісту сказаного й спрямовують її на зовнішню, звукову сторону мовлення. Тим самим порушується взаєморозуміння, тобто порушується мовне спілкування [276, с. 143]. Використання навчального посібника Н. Тоцької буде сприяти поглибленню знань

з основних тем фахового предмета «Сучасна українська літературна мова», формуванню мовного світогляду студентів, удосконаленню усного мовлення, усвідомленню необхідності дотримуватися норм літературної вимови, тобто формуванню фонетико-орфоепічної компетентності як складової професійної комунікативної компетентності майбутніх філологів.

Надзвичайно важливим для нашого дослідження є аналіз збірників вправ і завдань, які мають на меті формування сталих умінь і навичок студентів, що виступають складовими мовної компетентності як компоненту комунікативної компетентності. Серед збірників вправ найбільш поширеним у експериментальних вишах є колективна праця науковців М. Плющ, О. Леути та Н. Гальони [265]. Посібник входить до єдиного комплексу теоретичного і методичного забезпечення навчання студентів. Вправи, що пропонуються у збірнику, містять матеріали з усіх фонетичних і фонологічних тем, вони ґрунтуються на принципі розгляду мови як цілісної структури, всі знакові одиниці якої перебувають у складних системних зв'язках і відношеннях. Автори збірника орієнтують студентів на самостійну творчу роботу, пропонуючи завдання як на спостереження за мовними явищами, так і складніші, які потребують осмислення певних закономірностей і висновків [265, с. 3]. Усього у посібнику вміщено 81 вправу з аналізованих розділів. Основні характеристики вправ ми подамо в узагальнювальній таблиці (див. додаток В). Основним рівнем дидактичного матеріалу виступають окремі слова та пари слів (41,1%). Завдання до них спрямовані на визначення звукового та фонологічного складу, часткового фонетичного аналізу, транскрибування, знаходження прикладів позиційних та комбінаторних змін, чергувань голосних та приголосних звуків у різних морфемах, постановку наголосів, з'ясування різниці у вимові звуків, переклад. Заслуговують на увагу вправи, у яких пропонується дібрати спільнокореневі слова або поставити іменники у певні відмінкові форми та визначити явища, які при цьому виникають. Окремі звуки як дидактичний матеріал складають лише 10% і стосуються переважно порівняння ознак певних фонем, особливостей артикуляції мовних органів тощо. Окремі речення (18,5%) слугують матеріалом для транскрибування, виокремлення окремих цікавих прикладів змін

звуків у потоці мовлення, розподілення певних слів за видами асимілятивних змін тощо. Тексти (уривки з художніх творів) передбачають читання з дотриманням фонетичних та орфоепічних норм, транскрибування, проведення фонетичного аналізу, проведення навчальних диктантів. За характером розумової діяльності переважна більшість вправ (70%) є аналітичними, аналітико-синтетичні (25%) є комбінованими і поєднують декілька завдань, одне з яких є конструктивним (добір спільнокореневих слів або форм), інше – аналітичне, на спостереження за мовними явищами або порівняння. У дослідженні Т. Симоненко [253] наводиться базова система вправ на розвиток професійно-комунікативних умінь студентів-філологів. Науковець виокремлює докомунікативні, комунікативні та посткомунікативні вправи. За наведеними критеріями усі 81 вправи збірника є докомунікативними, оскільки лише готують студентів до комунікації. Актуальним для нашого дослідження є аналіз завдань за типом компетентності, яка формується у процесі її виконання: мовна, мовленнєва, соціокультурна, стратегічна. Усі вправи спрямовані на формування фонетико-орфоепічної субкомпетентності мовної компетентності (100%). Умовно можна віднести 31% вправ до тих, за допомогою яких формується мовленнєва компетенція, оскільки в основі їх робота з текстом. Але жодне завдання не передбачає визначення комунікативної мети, головної думки, умов, у яких цей текст може використовуватися, побудови вторинного висловлювання тощо. На жаль, жодна вправа не може бути використана у поданому вигляді для формування соціокультурної компетентності, хоча текстовий матеріал має великі потенційні можливості. Ми вважаємо, що усі 100% вправ формують стратегічну компетентність, оскільки завдання до текстового матеріалу передбачають розвиток загальнонавчальних умінь та логічних операцій: аналіз, спостереження, порівняння, зіставлення, виділення або вибір окремих мовних явищ, добір певних форм тощо. До 10% вправ з фонетики та орфоєпії мають на меті роботу зі словниками: орфографічним та орфоепічним. Вважаємо, що такі завдання сприяють формуванню стратегічної компетентності, позитивно впливають на ефективність самостійної роботи студентів з розділів [139].

Наступним критерієм аналізу вправ став їх потенціал у розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння, письмо. На жаль, жодної вправи, яка б передбачала розвиток умінь аудіювання у збірнику не передбачено. На розвиток навички свідомого читання спрямовані лише 2,4% вправ, хоча умовно пов'язаними з читанням є 100%, оскільки від уважного прочитання завдання залежить правильність його виконання. На удосконалення навичок говоріння як виду мовленнєвої діяльності у посібнику передбачено 5 вправ, що складає 6,5%, ще 15 завдань вимагають дати відповіді на питання, охарактеризувати фонему, описати роботу мовних органів, пояснити звукові зміни...тощо. Під письмом як видом мовленнєвої діяльності у методиці розуміється виклад власних думок на письмі, заздалегідь підготовлене, розраховане на зорове сприйняття графічне оформлення інформації, реалізується через написання письмових робіт [241,с. 184]. Виходячи з цього визначення, жодну вправу ми не можемо класифікувати як спрямовану на розвиток письма.

Аналіз збірника вправ з сучасної української мови відображає системно-мовний підхід до навчання, сприяє формуванню лише фонетико-орфоепічної компетентності як складової професійної комунікативної компетентності і тому потребує корекції викладачів, надання вправам комунікативної спрямованості.

Подібні тенденції спостерігаються і у збірнику вправ за редакцією М. Доленка, у якому на закріплення знань з фонетики, фонології, орфоєпії відведено 51 вправу. Так, переважна більшість вправ побудована на аналізі окремих слів (37%), окремі звуки, звукосполучення, речення, парі слів становлять відповідно 11,5%, 17%, 11,5%, а вправи, побудовані на текстах як дидактичному матеріалі – 24%. Завдання передбачають формування фонетико-орфоепічної компетентності студентів, тобто усі вправи є докомунікативними, аналітичними, формують лише мовну складову комунікативної компетентності, а інші компоненти цього складного явища ніяк не пов'язані з виконанням цих вправ. Текстовий матеріал здебільшого застарілий, не становить естетичної чи виховної цінності. Завдання до вправ є однотипними, в них не чітко сформульовані вимоги до виконання, не вказана форма (усна, писемна). Крім того, вони не спрямовані на розвиток рецептивних (аудіювання,

читання) чи продуктивних (говоріння, письмо) видів мовленнєвої діяльності. Усе перераховане дозволяє зробити висновок, що аналізоване видання не може бути використане як основне у процесі викладання української мови.

Найбільш новим з усіх чинних посібників є практикум з сучасної української літературної мови за редакцією М. Фащенко [271]. На відміну від інших збірників вправ, це видання містить короткий виклад теоретичного матеріалу, який має підготувати студентів до виконання практичних завдань. Матеріал структуровано у 4 блоки, до яких додано таблиці, схеми фонетичного, фонологічного, орфоепічного та графічного аналізу, відповіді на тестові завдання, короткий термінологічний словник, література тощо. Практичні блоки містять 174 вправи, співвідношення типів яких дещо інше, ніж у попередніх збірниках: слова як дидактичний матеріал становлять більш ніж 52%, а вправи на основі тексту – 15%. Переважна кількість вправ є аналітичними (85,5%), хоча наявні поодинокі аналітико-синтетичні (13,8%) та синтетичні (0,7%). Цікавими, на нашу думку, є завдання на прослуховування магнітофонних записів слів, окремих речень, текстів або написання творів на лінгвістичну тему «Фонетична краса нашої мови», [271,с. 124] тощо. На жаль, жодна вправа не передбачає звернення до словників, але до кожної теми вміщено по 20 тестових завдань, які повністю відповідають програмі. Більшість вправ є докомунікативними, формують в основному мовну компетентність, стратегічний компонент КК доволі чіткий, завдання охоплюють основні логічні операції, аналіз: порівняння, зіставлення, вибір, виокремлення, знаходження основному, розподіл за певними ознаками. Цікавим за естетичними, виховними та розвивальними можливостями є текстовий матеріал, але його замало для формування соціокультурного компонента ПКК. У завданнях до вправ чітко розмежована форма виконання, містяться вказівки на вид мовленнєвої діяльності: прочитайте і дайте відповідь на запитання, прочитайте речення вголос і розбийте на фрази, прослухайте, перепишіть прислів'я, запишіть під диктовку тощо. Аналізований посібник в основному відповідає сучасним вимогам і за умови посилення комунікативної спрямованості, додання додаткових завдань до текстового

матеріалу, застосування нових підходів до викладання може бути використаний як основний засіб формування професійних умінь.

Найбільш ґрунтовним є посібник Н. Тоцької «Сучасна українська літературна мова. Завдання і вправи» [275]. Хоча цей збірник був виданий у 1985 році, він за своєю загальною спрямованістю залишається найбільш сучасним. У передмові автор характеризує видання як «двопланове», оскільки, крім системно мовного підходу, який активізує знання лінгвістичної теорії, спонукає до творчого вивчення мовознавчих джерел, значна кількість вправ та завдань ґрунтується на функціонально-стилістичному та комунікативно-діяльнісному підходах, що дає можливість формувати усі складові професійної комунікативної компетентності студентів, а не лише фонетико-орфоепічний компонент. З цією метою подано вправи, розраховані на розуміння природи й особливостей функціонування різноманітних фонетичних одиниць – складу, словесного наголосу, інтонації, фонетико-стилістичні, фонетико-мовленнєві вправи тощо. Загалом, зауважує Н. Тоцька, система вправ різноманітна за змістом і формою виконання, чимало вправ розраховано на творчу роботу студентів, вони змушують міркувати, аналізувати, доводити й узагальнювати свої думки як в усній, так і в письмовій формі [275, с. 4]. Позитивним є те, що вправи з фонетики й орфоєпії побудовані так, що в основу аналізу покладено живу мову, яка звучить. Через це багато вправ спочатку має прочитати вголос або студент, або викладач. Робота з цими вправами вдосконалює мовні і слухові навички студентів [139, с. 119].

Тексти вправ добиралися в основному з творів сучасних або повернутих із забуття авторів. Певне місце посідає і класична література (уривки з творів Марка Вовчка, Л. Глібова, І. Котляревського, М. Коцюбинського, П. Куліша, Л. Українки, Панаса Мирного, І. Нечуя-Левицького, В. Самійленка, Т. Шевченка, І. Франка). Суцільні тексти подано переважно у вправах для підсумкового аналізу та для тренування вимови. Як правило, вони мають патріотичний, культурологічний, моральний або естетичний зміст і, крім фахового, виховне спрямування. Кожен розділ збірника має гарно укладену систему вправ, яка відповідає дидактичним вимогам: від аналітичних (66%), аналітико-синтетичних (23%) до синтетичних,

творчих (11%), які вміщені на узагальнення вивченого, тобто передбачають творче застосування набутих знань і вмінь у змінених умовах. Прикладом може слугувати вправа №366: «Напишіть лінгвістичний твір на тему: «Кожен звук промовляє до мене». При цьому висвітліть такі питання: зв'язок звуків людської мови і звуків природи; звукове живописання; звук – слово – символ; сприйняття звуків і пов'язана з цим теорія виразного читання» [275,с. 125]. Заслужують на увагу вправи, спрямовані на розвиток писемного мовлення, побудови вторинних висловлювань (14%). Наприклад: «У вигляді реферату висвітліть питання про різні теорії щодо розуміння природи складу і складоподілу. Для цього опрацюйте рекомендовану літературу»; «Опрацювавши рекомендовану літературу, відповіді на поставлені питання оформіть у вигляді реферату. До кожного типу мелодики наведіть приклади з художньої літератури»; «Підготуйте повідомлення на одну із запропонованих тем» тощо. Аналізоване видання є єдиним збірником, який містить посткомунікативні вправи, метою яких є редагування, удосконалення запропонованих чи власних текстів. Наприклад, впр. 351: «Відредагуйте подані речення так, щоб, використовуючи засоби евфонічності української мови (можливі паралельні форми, наявні в літературній мові), максимально врівноважити вокалізм з консонантизмом, тобто уникнути небажаного збігу голосних або приголосних» [275, с. 118]. Позитивним, на наш погляд, є наявність завдань, спрямованих на розвиток усного мовлення (12%), удосконалення вимови. Наприклад, №347: «Прочитайте виразно поетичні тексти, дотримуючись норм української літературної вимови. Шліфуйте свою вимову», №299 «Прочитайте наведені речення вголос, звертаючи особливу увагу на вимову подовжених шиплячих приголосних. Вдосконалюйте свою вимову» [275,с. 102]. Отже, завдання до вправ охоплюють розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. Є в аналізованому посібнику вправи з декількома видами словників (3,4%). Наприклад, № 208: «Користуючись словником наголосів, доберіть десять слів, у яких залежно від місця наголосу змінюється лексичне значення слова, і десять – у яких змінюється граматичне значення» [275,с. 68], «У поданих словах поставте наголос. Потім перевірте, як у цих словах поставлено наголос в «Орфоепічному словнику»

М. Погрібного. Відзначте всі випадки розходження наголосу у вашій вимові з показниками словника» [275,с.329]. Наявні у збірнику аналітико-синтетичні трансформаційні вправи, виконання яких передбачає реалізацію міжпредметних зв'язків – фонетики й лексики, синтаксису, морфології. Наприклад, №241: Перебудуйте речення: відокремлені означення зробіть невідокремленими; поясніть, як при цьому змінюється пунктуація та інтонація»[275,с. 82].

Таким чином, аналізований збірник вправ і завдань Н. Тоцької відповідає програмовим вимогам, охоплює усі фонетичні, фонологічні, орфоепічні теми, містить аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні, докомунікативні і посткомунікативні вправи, сприяє розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності, може бути використаний з метою формування усіх компонентів професійної комунікативної компетентності, тобто він може стати основним засобом вивчення сучасної української літературної мови.

Навчальний процес у сучасних умовах вимагає застосування нових технологій, підходів, тому, можливо, у деяких закладах вищої освіти до списку рекомендованої літератури додають видання «Модульний курс сучасної української мови» за редакцією Н. Шкуратяни [303]. Подання теоретичного матеріалу й структуру посібника ми розглядали раніше, а от система вправ та завдань ще не була предметом нашого аналізу. У двох модульних блоках із фонетики, фонології та орфографії розміщено 95 вправ та 76 проблемних завдань. Позитивним, на нашу думку, є співвідношення аналітичних та аналітико-синтетичних вправ (60,4% – 34% – 5,6%). Серед другої групи вправ багато конструктивних та трансформативних, які ґрунтуються на міжпредметних зв'язках із морфологією, синтаксисом, історичною граматиною. Наприклад, №62. «Від поданих дієслів утворити й записати можливі особові форми, дієприкметники, прикметники, іменники, в яких чергуються приголосні фонемі відповідно до першої палаталізації» [303, с. 76]. Нам імпонують вправи, які легко зробити комунікативними, додавши опис ситуації. Наприклад, №92: «Записати іншомовні терміни, пов'язані з окремими навчальними дисциплінами (мовою, літературою, педагогікою), з'ясувати особливості їх вимови». Такого типу завдання

безпосередньо пов'язані з формуванням комунікативної компетентності. У посібнику є вправи, яких не має в інших збірниках. Вони є комплексними, одночасно спрямованими на розвиток умінь аудіювання та редагування. Наприклад, №39: «Прослухати кілька радіопередач («Школяда», «Суботні зустрічі», «Старшокласник»), простежити за дотриманням їх учасниками норм наголошення слів»; №95: «Відзначити, які орфоепічні помилки, в тому числі й у наголошенні слів, ви помічали у мовленні людей, що вас оточують». Аналізоване видання може бути використане викладачами як допоміжний засіб формування основних професійних умінь.

Функційно-комунікативний аспект викладу матеріалу, який реалізується в описі комунікативних функцій мелодики, інтонації, необхідності дотримання літературних норм для ефективного спілкування тощо, наявний лише у підручниках А. Грищенка та посібнику Н. Тоцької. Методично і технологічно сучасним є «Модульний курс сучасної української літературної мови» Н. Шкурятяни та С. Шевчук. Робота з усіма підручниками вимагає застосування інноваційних технологій навчання, організації самостійної роботи студентів.

З-поміж збірників вправ і завдань вирізняється посібник Н. Тоцької, який містить посткомунікативні вправи, завдання, що сприяють формуванню мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентності студентів, удосконалюють уміння у продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення розділів «Фонетика. Фонологія. Орфоепія» потребує від викладачів удосконалення існуючої системи вправ, надання їй комунікативної спрямованості та розроблення завдань для самостійної роботи студентів.

Результати аналізу систем вправ чинних навчальних посібників див. додаток Г.

Отже, аналіз методичного забезпечення дав змогу констатувати, що, попри значну кількість навчальних видань, використовуваних в освітньому процесі, й донині не втрачає актуальності проблема розроблення підручників і посібників для майбутніх учителів української мови і літератури, які допомагали б студентам не тільки оволодівати нормами сучасної української літературної мови, а й сприяли

формуванню їхньої комунікативної компетентності, розвитку в них мовного чуття, репрезентували б естетичну функцію української мови.

2.2. Лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності в майбутніх української мови та літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії

Вивчення й узагальнення теоретичних здобутків науковців з обраної проблеми дослідження уможливило обґрунтування лінгводидактичних засад формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії, складниками яких у роботі визначено: *сучасні підходи* (компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, функційний, текстоцентричний, соціокультурний, особистісно орієнтований, технологічний); *загальнодидактичні принципи навчання* (науковості; систематичності; послідовності; наступності; перспективності; індивідуалізації й диференціації; оптимізації; гуманізації; єдності національного й загальнолюдського; зв'язку теорії з практикою; спрямованості процесу навчання на гармонійний розвиток особистості студента (А. Алексюк); єдності дослідницької і навчальної діяльності; забезпечення творчої активності й самостійності студентів у навчальному процесі; єдності теоретичної й практичної підготовки (Ю. Бабанський); зорієнтованість на розвиток особистості майбутнього спеціаліста, забезпечення їхньої конкурентноспроможності (В. Безрукова); позитивної мотивації; культуровідповідності (В. Докучаєва); організації діяльності студентів в інформаційно-освітньому просторі (С. Караман); *специфічні принципи навчання фонетики й орфоєпії* (навчання фонетики у зв'язку з немовознавчими дисциплінами; навчання фонетики у зв'язку з орфоєпією, графікою, орфографією, лексикологією, морфемікою та словотвором; морфологією, синтаксисом, пунктуацією (Н. Босак); аналіз звука в морфемі; співвідношення між звуковим та писемним мовленням; урахування особливостей місцевої говірки (З. Бакум).

У лінгводидактиці активно функціонує педагогічна категорія «підхід до навчання», що знайшла відображення в наукових розвідках В. Бадер, З. Бакум,

М. Вашуленка, Л. Варзацької, Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Гудзик, С. Карамана, І. Кухарчук, Л. Мацько, М. Оліяр, С. Омельчука, Н. Остапенко, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Петрук, Т. Симоненко, І. Хом'яка, Г. Шелехової та інших [9; 21; 57; 70; 71; 107; 152; 173; 195; 197; 204; 206; 209; 214; 249; 293; 302]. Ознайомлення зі спеціальною літературою з обраної проблеми засвідчило різноаспектність у потрактуванні означеної педагогічної категорії, ототожнення її з іншими методичними поняттями – «принцип» (С. Гончаренко, Л. Мацько, Л. Паламар, О. Семенов), «методологічний засіб» (С. Караман), «аспект» (Л. Мамчур, М. Пентилюк) [65; 168; 204; 239]. З-поміж інших вирізняється визначення С. Омельчука, за яким «підхід до навчання мови» – це 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» [197, с. 4]. Дослідник зауважує, що українська методична наука й практика оперує понад 40 видами підходів до навчання мови, які зазнають змін, оновлюються й удосконалюються та вимагають наукового обґрунтування й розроблення методичного супроводу для ефективного втілення їх у практику навчання. Підходи до навчання дослідник об'єднав у три тематичні групи: 1) за способом суб'єктної організації навчальної діяльності (з погляду суб'єкта навчання мови) – діяльнісний, індивідуальний, компетентнісний, особистісний, особистісно орієнтований, особистісно-діяльнісний підходи; 2) за способом організації засвоєння навчального матеріалу з мови – дедуктивний, диференційований, індуктивний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, системний, системно-лінгвістичний (системно-мовний); 3) за характером добору й подання лексико-граматичного матеріалу – професійно спрямований, соціокультурний, текстоцентричний, текстоцентрично-дискурсивний, функційний, функційно-стилістичний підходи [197, с. 7].

У роботі найбільш продуктивними для формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії визначено комунікативно-діяльнісний, функційно-

стилістичний, текстоцентричний, соціокультурний, особистісно орієнтований підходи, які уможлиблюють об'єднання у єдине ціле мовний і мовленнєвий аспекти курсу. *Комунікативно-діяльнісний* підхід знаходить своє відображення в теорії мовленнєвої діяльності (створення тексту). За такого підходу засвоєння навчального матеріалу розділів «Фонетика» й «Орфоепія» відбувається не тільки як процес накопичення знань, а й передбачає формування умінь і навичок у студентів продукувати власні висловлення різних жанрів, типів і стилів мовлення, аналізувати взірцеві тексти, тому він тісно пов'язаний із текстоцентричним, який, на думку М. Пентилюк, О. Петрук, Г. Шелехової, має дещо вузький дидактичний діапазон, ніж комунікативно-діяльнісний [302, с. 9]. У контексті нашого дослідження *комунікативно-діяльнісний* підхід вважаємо науково доцільним, оскільки сприяє розв'язанню низки методичних завдань, зокрема: забезпечення відповідної мотивації навчальної діяльності студентів; добору змісту навчання фонетики й орфоєпії, адекватного меті; визначенню способів опрацювання теоретичних відомостей, уміщених в підручниках та посібниках, а також закріпленню теорії системою вправ.

На думку методистів (З. Бакум, А. Богущ, О. Горошкіна, С. Караман, І. Кухарчук, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'як, Г. Шелехова та ін.), комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови забезпечує усвідомлену реалізацію комунікативної функції мови. Сутність комунікативно-діялісного підходу висвітлено в дисертаційній роботі І. Кухарчук [152]. Ми поділяємо думку науковця, яка розглядає комунікативно-діялісний підхід як цілеспрямовану, суб'єктно-суб'єктну організацію навчального процесу, основою якого є комунікативна діяльність студентів, спрямована на вивчення мови в динамічному аспекті мовотворення, дослідження мовних одиниць в умовах конкретного мовленнєвого акту. Форма подання теоретичних відомостей із фонетики й орфоєпії, а також їхнє опрацювання за комунікативно-діялісного підходу повинні орієнтувати студентів не стільки на запам'ятовування, скільки на усвідомлене засвоєння способів застосування теорії в мовленнєвій діяльності.

Теоретико-практичне обґрунтування необхідності поєднання

комунікативного та функційного підходів у процесі формування мовної особистості студента здійснено ще в дисертації Л. Паламар [204], хоча дослідниця послуговується терміном «*функціонально-комунікативний* принцип». Л. Паламар вважає його вищою сходинкою методичного підходу до вивчення мови взагалі й розглядає під кутом зору комунікативної діяльності [204, с. 11]. Згодом О. Петрук довела логічність і доцільність інтеграції комунікативного й функційного підходів, що забезпечило якісно новий напрям у формуванні свідомого ставлення до мовних явищ, розкриття їх функцій у мовленні та способів реалізації в мовленнєвій практиці [214, с. 7]. Вважаємо, що *функційно-комунікативний* підхід має реалізовуватися у процесі формування комунікативної компетентності студентів-філологів у межах компетентнісного [135, с. 33].

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови полягає в такій організації навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної (реальної або змодельованої) діяльності з метою оволодіння комунікативними вміннями й навичками. Текст є основною одиницею спілкування, тому належить до одиниць найвищого рівня. У цьому й виявляється взаємозв'язок між комунікативно-діялісним та текстоцентричним підходами до навчання мови. Останній не так давно виокремився з комунікативно-діялісного, хоча існує декілька його назв – *текстоцентричний* (*текстоорієнтований*), або *тестотворчий*. Віддаємо перевагу назві «текстоцентричний», саме її зафіксовано у чинних шкільних програмах.

Текстоцентричний підхід передбачає використання тексту як основного дидактичного матеріалу, засобу засвоєння мови й створення власних висловлень (текстів) на всіх етапах навчання мови й формування комунікативної компетентності.

Утвердження текстоцентричного підходу в лінгводидактиці вищої школи обумовлене функціями тексту в освітньому процесі, його роллю і статусом (одиниця навчання, одиниця змісту навчання, одиниця контролю) [135, с. 34]. Текстоцентричний підхід відіграє пріоритетну роль у формуванні всіх складників комунікативної компетентності, оскільки основна увага приділяється тексту, його

властивостям і структурі, культурному наповненню (*соціокультурний компонент*). Текст – центральний компонент структури підручників із мови (*діяльнісний компонент*).

Текстоцентричний підхід, який З. Бакум називає принципом у навчанні фонетики, може реалізовуватися в таких напрямках: текст є засобом пізнання мови як поліфункційного явища; текст є найважливішим засобом долучення до української культури; навчання фонетики здійснюється на основі тексту як одиниці мови, завдяки якій відбувається пізнання фонетичних явищ та засобів, формується система фонетичних понять; текст є мовленнєвим витвором, результатом використання системи мови, оскільки на його засадах вивчається мова в дії, засвоюються закономірності функціонування фонетичних засобів у мовленні; текст – основний засіб оволодіння усними й писемними формами українського мовлення, мовленнєвою діяльністю в усіх її видах (читання, говоріння, аудіювання, письмо), на його основі формується комунікативна компетентність; текст є засобом створення ситуацій, на основі яких здійснюється реальне спілкування [14, с. 85].

У методичному аспекті реалізація текстоцентричного підходу до навчання мови передбачає формування мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь на основі тексту, який є основним засобом навчання на всіх етапах. Робота з текстом містить декілька аспектів: аналіз готових (зразкових) текстів, робота з науковим текстом підручника та побудова власних висловлювань різних типів, стилів та жанрів мовлення. На сучасному етапі виокремлюють такі функції тексту: текст як *дидактична одиниця, мовна одиниця, одиниця культури та мінімальна одиниця спілкування, текст як дискурс* [169, с. 227].

Названі функції тексту підтверджують належність його до всіх складників будь-якої компетентності, безпосередній, а не опосередкований зв'язок із комунікативною компетентністю. І хоча знання про текст засвоюються у процесі вивчення відповідного розділу шкільної програми, а в університеті поглиблюються на спецкурсах і спецсемінарах, проте на всіх заняттях з мови спостерігається робота з текстом, він є основою вивчення літератури, засобом самостійного опанування знань із усіх дисциплін. Результатом реалізації текстоцентричного

підходу до вивчення мови має стати сформованість *текстової компетентності*. Текстова компетентність – це вміння вступати і проводити гармонійний діалог зі слухачем та читачем (адресатом). Враховуючи особливості первинної та вторинної комунікативної діяльності автора та адресата, можна стверджувати, що текстова компетентність обов'язково враховує знання про текст, його структурні особливості, одиниці, закони текстотворення й сприйняття, інтерпретацію читачем чи слухачем. Оскільки спілкування між автором і адресатом відбувається через канал зв'язку, для ефективної текстової діяльності необхідні знання умов, сфери і способів спілкування. Текстова діяльність спирається на знання особистістю законів мови, її одиниць та їхніх потенційних можливостей. Текст завжди відображає певні фрагменти дійсності, тому текстова компетентність передбачає сформованість відповідного інформаційного тезауруса у студента, особливої картини світу, яка може бути зрозумілою за умови спільності знань про світ у автора та адресата, тобто наявність певного рівня знань про навколишній світ і закони його розвитку.

Наступним підходом, що забезпечує формування комунікативної компетентності, є *соціокультурний*, який у педагогічній науці розглядають як вивчення мови на основі створеної українським народом оригінальної і яскравої культури, відображеної в міфології, традиціях і звичаях, усній народній творчості, а також акумульованої у перекладних літературних творах культур інших народів. Крім того, до змістового наповнення підходу учені зараховують трансформацію відомостей з мови, літератури, історії та інших предметів, власного життєвого досвіду, що відбувається у процесі підготовки усних та письмових творів, під час виконання творчих робіт інших жанрів, в особистісно неповторний погляд на життя, у переконання, світоглядні установки, ідеали, у знання культурних реалій, які забезпечують органічне входження в суспільство, визначення свого місця в ньому, реалізацію потенційних можливостей особистості [302, с. 10].

Становлення цього підходу має складну історію. Існували різні назви (культурологічний або культурознавчий (Л. Мацько, М. Оліяр, М. Пентилюк), народознавчий, українознавчий (М. Стельмахович, С. Єрмоленко, М. Пентилюк),

лінгвокультурознавчий (Л. Мацько), етнокультурознавчий (О. Семенов), соціолінгвістичний), що знаходило відображення в кількох варіантах концепцій, програм, стандартів. Різні назви передбачали й різне змістове наповнення, тобто перераховані підходи не були тотожними і взаємозамінними. Спочатку виокремлювали культурологічний підхід, сутність якого полягала в спрямованості освітнього процесу на становлення комунікативної особистості майбутніх фахівців як носіїв загальної, професійної та мовленнєвої культури, що забезпечує гармонійний розвиток особистості, створює умови для успішної професійної самореалізації [195, с. 17]. М. Оліяр зазначає, що основною цінністю є формування особистості майбутнього вчителя на підґрунті культурних цінностей (загальнолюдських, національних, релігійних), які складають культурне ядро змісту освіти [195, с. 18]. Народознавчий (українознавчий) підхід М. Пентилюк визначає як основний у концепції вивчення української мови [209, с. 25]. Суть його зводиться до того, що саме рідна мова є засобом пізнання самого себе як представника української нації, свого народу, його історії, культури [Там само]. Реалізація лінгвокультурознавчого підходу, на думку Л. Мацько, полягає у формуванні цілісного уявлення про мову як національно-культурний феномен, розуміння національної своєрідності української мовної культури світу, знання констант української національної культури, концептуальних лінгвокультурем, виховання поваги до інших етносів, їхніх мов, звичаїв, культури, історії [173, с. 46].

Уважаємо за доцільне оперувати назвою *«соціокультурний підхід»*, яка зафіксована в більшості нормативних документів загальноосвітньої школи. Акцентуємо увагу на тому, що, крім культурного складника, у назві підходу першим іде соціальний, який відповідає за соціалізацію студента. Крім того, виокремлення підходу з такою назвою буде сприяти, на наш погляд, формуванню соціокультурної компетентності як складника комунікативної компетентності. Цей підхід, на думку науковців, передбачає накопичення знань, пов'язаних із соціальною структурою суспільства, його національною специфікою, особливостями соціальних ролей, які людина виконує в різних життєвих ситуаціях, формування вмінь орієнтуватися в соціальних обставинах, правильно визначати

індивідуальні особливості учасників комунікації і відповідним чином будувати спілкування, розуміти соціокультурний контекст прослуханого чи прочитаного матеріалу [70, с. 12]. Оскільки реалізація соціокультурного підходу можлива лише за умови використання тексту чи системи текстів соціокультурного спрямування, побудови власних висловлювань відповідної тематики, то існує тісний взаємозв'язок між ним і текстоцентричним підходом [135, с. 34].

У процесі опрацювання наукових джерел з'ясовано, що *особистісно орієнтований (особистісний, особистісно-прагматичний) підхід* до навчання мови теж є одним із пріоритетних в лінгводидактиці і передбачає забезпечення викладачем оптимальних умов для гармонійного мовленнєвого розвитку кожного студента, урахування його індивідуальних особливостей, пізнавальних потреб, інтересів, прагнень, заохочення до самостійності у вивченні української мови, самопізнання та саморозвитку. Витоки цього підходу сягають праць вітчизняних педагогів ХІХ, ХХ, ХХІ століть (Х. Алчевська, І. Бех, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, Г. Костюк, А. Макаренко, Н. Ничкало, С. Русова, В. Сухомлинський та ін.). Сучасні вчені зазначають, що в межах цього підходу особистість студента є метою, суб'єктом, результатом і головним критерієм ефективності педагогічного процесу, визнається унікальність особистості майбутнього вчителя, його право на повагу, моральну та інтелектуальну свободу, розвиток природних задатків і здібностей, творчого потенціалу [195, с. 16]. М. Оліяр наголошує, що особистісна спрямованість професійної підготовки розкривається в таких якостях майбутнього вчителя, як усвідомлення свого Я-професійного, активність, творчість, самостійність, здатність до рефлексії, відповідальність за власні дії, задля формування яких мають застосовуватися сучасні інноваційні технології [Там само]. Найважливішими ознаками особистісно орієнтованого навчання вважають багатоваріативність методик і технологій, уміння організувати навчання на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації. Нині окреслено методологічні засади, на яких ґрунтується особистісно орієнтоване навчання, що передбачає забезпечення розвитку й саморозвитку особистості студента як суб'єкта

пізнавальної та предметної діяльності, створення кожному студенту можливостей реалізувати себе в різних видах діяльності, становлення духовних та інтелектуальних якостей, формування індивідуального сприйняття світу [21, с. 130].

Для цього викладач заохочує і надає допомогу студентам у визначенні індивідуальної навчальної мети, плануванні й організації роботи над її досягненням у міру їхньої готовності до самостійної пізнавальної діяльності. Найбільш сприятливими для реалізації цього підходу є такі сфокусовані на особі форми і методи роботи, як: *дискусія, рольова гра, групова і парна форми роботи, керовані дослідження, контракти, проекти, самостійна пошукова робота, самооцінювання* тощо [126]. Саме *особистісно орієнтований підхід* дає змогу забезпечувати формування особистості, сприяє вивченню мови як засобу самопізнання, саморозвитку, самореалізації.

Практикою й педагогічною наукою доведено, що підходи можуть реалізовуватися за умов дотримання принципів навчання, які розглядаються вченими як базисна категорія методики, вихідні положення теорії й практики навчання, що дають уявлення про вимоги до навчального процесу загалом та його складників [261, с. 203]. У педагогіці з-поміж загальнодидактичних принципів навчання як пріоритетні визнано: активності, взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку, демократизації, гуманізації, доступності, емоційності, зв'язку теорії з практикою, міцності знань, наочності, наступності, науковості, особистісної орієнтації, перспективності, практичної спрямованості навчання, природовідповідності, проблемності, свідомості, систематичності та послідовності [261]. На сучасному етапі розвитку української лінгводидактики встановлено, що принципи навчання – категорія змінна, тому їх кількість постійно зростає [223, с. 31]. Обґрунтування й класифікація принципів навчання у вищих висвітлено в працях З. Бакум, В. Безрукова, В. Докучаєва, Н. Голуб, О. Горошкіної, О. Караман, С. Карамана, О. Копусь, В. Масальського, Л. Мацько, В. Мельничайка, Н. Остапенко, М. Пентилюк, К. Плиско, Т. Симоненко, С. Чавдарова та ін.

Аналіз досліджень з проблеми реалізації принципів навчання у вищій школі

дав змогу виокремити важливі, на наш погляд, для побудови експериментальної методики. Це, зокрема: *спрямованість процесу навчання на всебічний, гармонійний розвиток особистості студента (А. Алексюк); єдності дослідницької і навчальної діяльності; забезпечення творчої активності й самостійності студентів у навчальному процесі; єдності теоретичної й практичної підготовки (Ю. Бабанський); зорієнтованість на розвиток особистості майбутнього спеціаліста, забезпечення їхньої конкурентноспроможності (В. Безрукова); позитивної мотивації; культуровідповідності (В. Докучаєва); організації діяльності студентів у інформаційно-навчальному просторі (С. Караман).* Слушною нам видається думка М. Фіцули щодо доцільності застосування у вишах десяти провідних загальнодидактичних принципів навчання: науковості, системності й послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності, наочності, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу й емоційності [284].

З-поміж основоположних лінгводидактичних принципів навчання у «Новому словнику методичних термінів і понять» виокремлено принципи: взаємодії основних видів мовленнєвої діяльності, комунікативності (комунікативної спрямованості), концентризму, професійної спрямованості, ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу, стилістичної диференціації, усного випередження, функційності [1, с. 212–220]. Цікавою щодо формування комунікативної компетентності студентів-філологів нам видається позиція В. Скалкіна, який акцентує увагу на таких специфічних принципах, як *урахування відмінності між усною і писемною формами мовної комунікації; розпізнавання продуктивності/рецептивності мовних умінь і мовного матеріалу, моделювання типових комунікативних ситуацій у навчанні, навчання мовлення як діяльності* [258]. Зазначені принципи забезпечують успішне формування комунікативної компетентності студентів із лінгвістичного, психолінгвістичного й психологічного боку [Там само, с. 5–12]. Ю. Пассов характеризує в своїх працях такі методичні принципи вивчення мови: *мовленнєвомислительної активності, індивідуалізації навчання, функційності, ситуативності, новизни* [207, с. 18].

Реалізація принципів навчання має у вищій своїй специфіку. Крім основних загальнодидактичних, в експериментальній методиці формування комунікативної компетентності ми враховуємо також принципи єдності дослідницької та навчальної діяльності, забезпечення творчої активності й самостійності студентів, позитивної мотивації, культуровідповідності тощо. Серед власне методичних принципів особливу увагу звернемо на принципи комунікативного навчання мови й мовлення.

Утвердження компетентнісної парадигми у вищій освіті зумовлює впровадження ефективних технологій навчання майбутніх учителів. Поняття «технологія» з-поміж науковців і донині не має єдиного трактування. Існує понад 300 визначень цього поняття, яке ототожнюють то з моделлю (О. Пометун), то з системою (дидактична система – О. Савченко), то з методами навчання (системний метод – С. Гончаренко) або засобами чи комплексом (комплекс результатів, засобів, моделей – Л. Пироженко) навчання. У відомому визначенні технології з глосарію термінів ЮНЕСКО педагогічна технологія розглядається як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти [198, с. 23; 221, с. 22]. Зі зміною освітньої парадигми у вищій школі постає питання впровадження *інноваційних технологій*, які б забезпечували особистісний розвиток і саморозвиток кожного учасника навчального процесу, відповідали меті викладання української мови. Найбільш ефективними, на думку науковців (Л. Варзацька, Н. Голуб, С. Караман, О. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Л. Пироженко, О. Пометун, І. Хом'як та ін.), є *технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань, дидактичної гри, колективно-групового навчання та інтерактивні* [57; 62; 109; 115; 182; 199; 202; 220; 222; 242; 294]. Вони застосовуються на всіх вікових етапах формування комунікативної компетентності, однак *методи і прийоми* реалізації, ступінь самостійності дещо відрізняються

Проблемі впровадження інтерактивних технологій і відповідних їм методів та прийомів навчання присвячено праці багатьох українських лінгводидактів –

Н. Авраменко, І. Білоус, В. Варзацька, О. Глазова, Є. Голобородько, О. Дженджеро, І. Дроздова, Л. Златів, С. Караман, Л. Кратасюк, І. Кухарчук, С. Омельчук, Н. Остапенко, В. Пасинок, М. Пентилюк, Н. Подлевська, В. Руденко, О. Семенов, В. Сидоренко, Т. Симоненко, Н. Солодюк, С. Цінько та інші.

Формування комунікативної компетентності неможливе без застосування *новітніх інформаційних* (комп'ютерних і мультимедійних) технологій. Деякі міжнародні освітні організації серед ключових компетентностей виділяють комунікативно-інформаційні [128, с. 92]. Основною метою інформаційних технологій (далі – ІТ) є підготовка студентів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства. Основними педагогічними завданнями ІТ є інтенсифікація всіх рівнів освітнього процесу, підвищення його ефективності та якості; побудова відкритої системи освіти, що забезпечує кожній дитині й дорослому власну траєкторію самоосвіти; системна інтеграція предметних галузей знань; розвиток творчого потенціалу студента, його здібностей до комунікативних дій; удосконалення умінь експериментально-дослідницької діяльності та культури навчальної діяльності; формування інформаційної культури; реалізація соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства (підготовка фахівців у галузі інформатики та обчислювальної техніки; підготовка користувача засобів нових інформаційних технологій) [199, с. 169]. У фахових журналах публікуються результати досліджень, присвячених упровадженню ІТ у викладання української мови (І. Гавриш, О. Георгіаді, В. Дехтярьова, М. Лященко, С. Караман, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семенов, Н. Сорко, Г. Шелехова та ін.). За дидактичними функціями учені виокремлюють такі види комп'ютерних навчальних програм, що використовуються сьогодні в більшості країн світу: *комп'ютерний підручник* – програмно-методичний комплекс, який забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його розділ. Як правило, він вигідно поєднує в собі якості підручника, довідника, збірника завдань, лабораторного практикуму та методичних рекомендацій до них; програми контролю – *програмні засоби*, призначені для перевірки та оцінки знань, умінь і навичок; *тренажери*, які слугують для формування й закріплення різного роду

вмінь і навичок; *ігрові програми*, які здійснюють реальний вплив на формування світогляду юних людей; *предметно-орієнтовані середовища* – програми, які моделюють мікро- та макросвіти, об'єкти якого-небудь середовища, їх властивості й наочне уявлення, співвідношення між об'єктами, операції з ними [23, с. 165].

Різновидом інформаційних технологій є мультимедійні, які починають застосовуватися в більшості ЗВО. Вони пов'язані зі створенням мультимедіа-продуктів, тобто електронних книг, мультимедіа-енциклопедій, комп'ютерних фільмів, електронних бібліотек, баз даних тощо. Інтермедіа-технології, на думку спеціалістів, надають студентам можливості для роботи з текстами шляхом виділення в них ключових об'єктів (слів, фраз, малюнків) та організації перехресних покликань між ними [23, с. 165]. Стратегічним напрямом ІТ є створення єдиних інформаційних просторів та їх використання в усіх сферах людської діяльності. Метою їх запровадження в освіту є надання принципово нових можливостей для пізнавальної творчої діяльності в усіх її проявах: навчання, науково-дослідній діяльності, педагогічній, організаційній, управлінській, експертній тощо.

Останнім часом у лінгводидактиці значного поширення набула технологія проектів. Поділяємо думку Н. Голуб про те, що доцільно говорити не про технологію проектів, а про методичне обґрунтування, ситуаційну вмотивованість і принцип дії методу проектів. Учена зазначає, що актуальність методу проектів визначається спроможністю формувати важливі вміння, що є складниками багатьох ключових компетентностей, а саме: рефлексивні, пошукові (дослідницькі), уміння й навички працювати в колективі, комунікативні, презентаційні [59, с. 16]. Таких поглядів дотримується також О. Копусь, яка віднесла проектування до методів формування мовленнєвої (текстової) компетентності [130, с. 7]. Основними вимогами до проектної діяльності, на думку вчених, є: 1) наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми, що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання; 2) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; 3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;

4) структурування змістової частини проекту (з указуванням поетапних результатів); 5) використання дослідницьких методів: визначення проблеми досліджувальних завдань, що впливають із неї, висунення гіпотези їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз одержаних даних, підбиття підсумків, корегування, висновки [199, с. 152]. Як бачимо, виконання перерахованих вимог має забезпечити формування у студентів науково-дослідницької, діяльнісної (стратегічної), соціокультурної та ІТ-компетентностей у складі ПКК.

Оскільки проекти – явище складне, багатогранне, то існує декілька підходів до їх класифікації. Нам імпонує класифікація німецьких учених І. Шнайдера та І. Бьом, наведена й прокоментована Н. Голуб: внутрішкільний (внутрішньоуніверситетський); проект, що виходить за межі школи (міжуніверситетський); творчо-пошуковий (реалізація задуму в продукті); виконавський (представлення проекту); рефлексійно--оцінювальний (осмислення й оцінювання) [59, с. 16].

Позитивним, на нашу думку, є взаємозв'язок деяких типів проектів з етапами роботи над ними. Погоджуємося з думкою Н. Голуб щодо місткості другої назви методу проектів «п'ять П»: 1) проблема; 2) планування; 3) пошук; 4) продукт; 5) презентація. Учена пропонує додавання ще одного «П» – портфолію [Там само, с. 18].

Уважаємо за необхідне у своїй експериментальній діяльності врахувати думку вченої щодо поділу проектів на *навчальні* (передбачають розв'язання проблем, дотичних до програмових тем) та *життєві* (стосуються проблем, які можуть виникнути у професійному, особистому, соціальному житті) і використовувати такі варіанти проектів: укладання системи вправ на подолання своїх помилок в усному мовленні, розроблення правил активного спілкування, створення міні-словників (орфоепічного, орфографічного, словника наголосів), підготовка і проведення конкурсів на кращого знавця мови (у групі, на курсі, у базовій школі) або конкурсу дикторів, підготовка відеофільмів «Говорити неправильно – соромно», випуск журналу, газети, альманаху, підготовка й

організація виставок, проведення виставок і майстер-класів, укладання системи ігор «Жодного дня без компліменту», «Посміхайтесь – це вам личить» тощо [59, с. 18]. Використання методу проектів сприяє формуванню обох блоків (предметного комунікативного та професійного) комунікативної компетентності. Н. Голуб, яка обґрунтувала доцільність використання ситуаційного методу, поділяє навчальні ситуації на *предметні* і *ситуації стосунків*. Перші передбачають відтворення, аналіз, застосування та інтерпретацію навчального матеріалу з мови у штучно створеній викладачем ситуації, другим відводиться провідна роль, оскільки вони визначають не тільки зміст комунікації, але структуру її, вибір мовних засобів, темп мовлення та інше [62, с. 20]. Учена вважає, що в основі ситуаційного методу має бути предметна ситуація, яка передбачає виконання певних дій із мовним матеріалом та формування мовної компетентності, й комунікативна ситуація, спрямована на формування комунікативної компетентності [Там само].

Ми вважаємо, що використання ситуаційних завдань має ще й соціальну спрямованість, оскільки передбачає в навчальній ситуації прообраз об'єктивної дійсності, яким є завдання як спосіб набуття соціального досвіду, тому впливає на формування соціокультурної та діяльнісної компетентностей студента [137, с. 145]. Існують різні підходи до класифікації ситуацій. Так, Л. Шевцова в основу виокремлення поклала види моделювання навчальних ситуацій: 1) дати відповіді на запитання щодо певної ситуації; 2) вибрати із запропонованих варіантів правильний розв'язок; 3) самостійно сформулювати проблему (питання) на основі заданої ситуації; 4) схарактеризувати об'єкт або суб'єкт дослідження та їх взаємовідносини у пропонованій ситуації; 5) розв'язати сформульоване завдання на основі використання законів формальної логіки; 6) виконати завдання на основі знань, діагностування і прогнозування поведінки учасників ситуації; 7) здійснити пошук або сконструювати ситуацію з використанням літературних джерел або фактів реальної практики; 8) провести класифікацію дібраних раніше запропонованих ситуацій на основі взаємодії об'єкта і суб'єкта; 9) зробити аналіз дій в умовах конкретної ситуації і визначити шляхи розв'язання поставленого завдання; 10) проаналізувати ситуацію, використовуючи різні поєднання творчих

завдань попередніх типів [299, с. 7].

Л. Галаєвська в основу своєї класифікації поклала мету використання завдання. Дослідниця виокремлює: ситуаційні завдання на попередження лексичних, морфологічних, синтаксичних помилок у висловленнях учнів, які передбачають відпрацювання правил користування мовою; ситуаційні завдання, спрямовані на запобігання орфоепічних помилок, що сприяють удосконаленню орфоепічних вмінь і навичок; ситуативні завдання з мовного етикету; ситуативні завдання на основі висловлювань, що сприяють розвитку вмінь оцінювати, логічно мислити; ситуативні завдання на трансформацію та моделювання висловлювань (наприклад, за назвою діалогу припустити, яким буде його зміст); ситуативні завдання на розвиток діалогічного мовлення [49, с. 24–25].

На нашу думку, більш прийнятною для запропонованої методики є класифікація Н. Голуб, яка за дидактичним компонентом ситуаційного матеріалу виділяє такі види ситуацій: а) ті, що передбачають використання теоретичного матеріалу; б) ті, що передбачають застосування знань, умінь і навичок у нових умовах; в) ті, що передбачають розроблення комунікативної стратегії [62, с. 20]. Щодо матеріального чи смислового забезпечення створення ситуації (стимулу), то можна використати уривок художнього тексту; текст публіцистичного стилю (статтю чи замітку з газети, журналу); випадок із життя, запропонований викладачем; випадок із життя, озвучений студентом; фільм чи відеоматеріал; репродукції картин, ілюстрації, світлини; випадок під час проведення лекційного чи практичного заняття тощо; залучення студентів до рольової гри. Ми повністю погоджуємося з думкою Н. Голуб, яка вважає, що сучасне навчання повинно мати ситуаційний характер, адже таким чином маємо можливість занурити навчальний матеріал у штучно створене соціальне середовище й дати змогу відчутти корисність знань та вмінь за межами навчального закладу [62, с. 22]. Вони є проміжним етапом між теоретичними знаннями і практичним використанням їх у щоденних життєвих ситуаціях, безпосередньо впливають на формування комунікативної компетентності. Отже, ситуаційний метод має використовуватися у процесі формування професійної комунікативної компетентності.

Близьким до описаного методу вчені вважають ігрове моделювання [222]. Метою розігрування ситуації в ролях є визначення власного ставлення до конкретної життєвої ситуації, набуття досвіду поведінки в подібній ситуації шляхом «гри», виконання ролі, яка є близькою до реальної життєвої ситуації [220, с. 142]. Учені розрізняють декілька типів ігрового моделювання: *репрезентативне*, яке передбачає програвання найбільш значущих або характерних явищ чи ситуацій майбутньої професійної діяльності; *варіативне*, основним завданням якої є вибір варіанта виконання діяльності; *проблемне*, орієнтоване на вивчення професійної діяльності майбутнього спеціаліста в розв'язанні певних завдань і подальший пошук свого рішення щодо конкретної проблемної ситуації; *адаптивне*, у якому використовується відомий спосіб вирішення завдання, але потім цей спосіб пристосовується до умов конкретної ситуації професійної діяльності; *евристичне*, яке передбачає пошук самостійного, оригінального, нового вирішення тієї чи тієї професійної ситуації [166, с. 197].

Названі типи ігрового моделювання реалізуються у вигляді ділових ігор, тренінгів, імпровізованих репортажів, інтерв'ю, круглих столів тощо. Система дидактичних ігор передбачає інтеграцію знань обох блоків ПКК: комунікативного та професійного. Участь у іграх дає студентам практичний досвід, який співвідноситься з теоретичними завданнями та інтерпретується в цілісну систему знань, умінь і навичок, що визначають ступінь підготовленості спеціаліста [137, с. 145]. Л. Магомедова виокремлює такі типи рольових ігор: ділові, ігри-агітації, ігри-консультації, ігри-конференції, ігри-засідання [166, с. 198]. Вважаємо за доцільне використовувати у своєму дослідженні такі види: гра-агітація «За чистоту українського мовлення», гра-консультація «Лінгвістична консультація», «Майбутній трибун», гра-конференція «День науки», «Міжнародний день рідної мови», ділова гра «Прийом на роботу диктором телебачення». Форми організації ігор – домашня самостійна робота, консультація викладача, аудиторна групова робота.

Підходи, технології, методи та прийоми навчання реалізуються під час виконання відповідних вправ, які розуміються як повторюване виконання дій задля

засвоєння знань і вироблення мовних та мовленнєвих умінь і навичок [261, с. 44]. У сучасній лінгводидактиці вправи кваліфікуються як структурна одиниця методичної організації матеріалу, цілеспрямовані, взаємопов'язані дії, пропонувані для виконання у порядку наростання мовних і операційних труднощів із урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь і характеру реальних актів мовлення [1, с. 322].

Вправи в українській методиці класифікують за такими ознаками: *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 й згортання висловлювань, заміна окремих елементів, перебудова й 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, підготовчі до мовлення, власне мовленнєві; *за способом формування вмінь і навичок* – імітаційні, репродуктивні, оперативні, продуктивні, творчі; *за формою проведення* – усні й письмові; *за змістом програмового матеріалу* – мовні, мовленнєві, комунікативні; *за змістом* – фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні; *за місцем виконання* – класні й домашні [261, с. 44]. Подібну класифікацію використовує Н. Подлевська [218, с. 9]. Ці багатомірні класифікації, на наш погляд, можна доповнити ще кількома типами: *за рівнем мовного дидактичного матеріалу* – вправи з морфемами, словами, словосполученнями, реченнями, текстами; *за кількістю учасників виконання* – індивідуальні, парні, у малих групах, у великих групах (колективні) тощо. Для нашого дослідження важливою є класифікація вправ Т. Симоненко щодо формування професійної комунікативної компетентності студентів філологічних факультетів на основі фаз процесу породження мовлення: докомунікація, комунікація, посткомунікація [247, с. 41–42]. Учена пропонує на першому

докомунікативному етапі використовувати вправи з первинним текстом, мета яких трансформувати, переробити його та створити вторинний текст (*конспектування, анотування, тези, наукова стаття*), аналіз мовних одиниць; на комунікативному етапі Т. Симоненко застосовує комплекс вправ, спрямованих на: 1) засвоєння норм сучасної української літературної мови; 2) формування термінологічного тезаурусу; 3) робота над технікою мовлення (вправи, спрямовані на постановку та розвиток темпу мовлення, завдання і вправи на формування дикції, тренінги аналітичного характеру) 4) інтонування мовлення. На посткомунікативному етапі (рефлексія) пропонуються вправи на самоаналіз мовлення, спостереження та корекцію власного й чужого мовлення [Там само]. У своєму дослідженні ми будемо послуговуватися саме цією класифікацією.

Уважаємо за доцільне розглянути класифікацію вправ З. Бакум, яка враховує сучасні тенденції компетентнісного навчання фонетики й орфоєпії української мови. Дослідниця виокремлює три основних групи вправ, спрямовані на: а) формування мовної компетентності (*фонетичний аналіз, фонетична транскрипція, постановка наголосу, знаходження та пояснення дії законів фонетики, довідки про видатних фонетистів тощо*), б) вироблення мовленнєвої компетентності (*артикуляційні, дикційні, евфонічні, інтонаційний аналіз висловлювань, читання текстів з використанням партитури або спеціальних позначок*), в) формування комунікативної компетентності (*виразне читання текстів, інтонування речень, вправи на поліпшення голосоутворення, кількісні або математичні вправи на аналіз частотності вживання фонем у текстах різних стилів, виправлення порушень милозвучності української мови, звукописні, звуковідтворювальні та звуконаслідувальні*) [15, с. 232–237].

Аналіз наявних класифікацій вправ з української мови, зокрема фонетичних і орфоєпічних, (З. Бакум, Н. Босак, Л. Галаєвська, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, С. Караман, О. Караман, О. Копусь, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Овсієнко, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Н. Подлевська, О. Семенов, В. Сидоренко, Т. Симоненко, І. Хом'як, Г. Шелехова, А. Ярмолюк та ін.) дав змогу визначити загальні умови, які сприяють

успішному застосуванню вправ у процесі формування ПКК студентів під час вивчення фонетики й орфоєпії української мови: 1) відповідність вправ програмовим вимогам і структурі ПКК; 2) кількість вправ має бути достатньою для формування сталих фонетико-орфоєпічних умінь і навичок, вироблення культури спілкування; 3) комплексне використання дидактичного матеріалу вправ для взаємопов'язаного формування умінь у різних видах мовленнєвої діяльності; 4) розуміння студентами плану дій з вправою (мети, змісту й етапів виконання); 5) поступове ускладнення завдань і текстового матеріалу до вправ, послідовне й систематичне їх виконання; 6) поступове збільшення самостійності студентів у виконанні; 7) контроль, самоконтроль за виконанням кожної вправи, рефлексія як завершальний етап роботи студентів над вправою.

До структурних компонентів лінгводидактичних засад формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії у роботі віднесено також *форми навчання у вузах: лекції* (лекції-презентації; проблемні лекції; лекції-візуалізації; лекції-діалоги; лекції-прес-конференції); *семінарські заняття* (власне семінар; спецсемінар; семінар-дослідження); *практичні заняття* (колоквіуми; захисти проектів); *самостійна робота, консультації; позааудиторна робота* (мовні гуртки та проблемні групи); *методи навчання фонетики й орфоєпії* (метод вправ, з-поміж яких пріоритет віддано артикуляційним, дикційним, евфонічним, інтонаційному аналізу висловлень, читанню текстів з використанням партитури або спеціальних позначок, поясненню в кожному складі слова наявних фонетичних процесів, робота з довідковою літературою та інтернетними ресурсами); з-поміж *прийомів навчання фонетики й орфоєпії* виокремлено: *загальні прийоми мисленнєвої діяльності студентів* (аналіз, синтез, узагальнення) та *специфічні* (фонетичний та фонематичний аналіз, фонетична транскрипція, постановка голосу, активне слухання, бліц-дискусія, дебати, дерево рішень, дискусія у стилі телевізійного шоу, рольова гра, ситуативне моделювання тощо); *засоби навчання*: (дидактичний матеріал, тексти, словники різних видів, навчальні посібники, мультимедійні ресурси). Аналіз методики проведення названих методів і прийомів

опрацювання мовного матеріалу свідчить, що вони є актуальними в розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності, передбачають індивідуальні, парні, групові та колективні форми роботи, збігаються з деякими програмовими видами й жанрами робіт, психологічними етапами навчання, передбачають самостійну роботу й урізноманітнюють усталені форми проведення занять, сприяють формуванню всіх складників комунікативної компетентності. На сучасному етапі розвитку української дидактики виділяють такі загальні організаційні форми: індивідуальну, парну, групову й колективну, поєднання яких сприяє урізноманітненню форм навчальної роботи [182, с. 5]. І. Дроздова схарактеризувала різні форми організації навчання у закладах вищої освіти, що утворює сталу систему, до складу якої входять: лекції (лекції-інформації, проблемні, лекції-візуалізації, лекції-презентації), семінарські заняття (просемінар, власне семінар, спецсемінар, семінар-дослідження); практичні заняття, самостійна робота (під керівництвом викладача, без керівництва викладача); інноваційні форми організації: (неімітаційні (дискусії, екскурсії), імітаційні неігрові (аналіз конкретних ситуацій, розв'язання виробничих завдань, розбір документації, дії за інструкцією); імітаційні ігрові (ділові ігри, рольові ігри, ігрове проектування) [84, с. 22]. І. Хом'як акцентує увагу на лабораторних, тьюторських заняттях, умотивовує роль практик, консультацій, гуртків, студій, дослідницьких груп, значення колоквиумів у навчальному процесі вищої школи [287, с. 11]. І. Дроздова наголошує на ефективності лекцій діалогового типу, умовами проведення яких є: 1) викладач вступає в контакт зі студентами як співрозмовник, що хоче поділитися з ними своїм знанням, досвідом; 2) наставник не лише визнає право студента на власні судження, а й зацікавлений у них; 3) матеріал лекцій будується за принципом обговорення шляхів вирішення навчальних проблем із різного погляду; 4) лектор демонструє способи розв'язання об'єктивних протиріч у науці, контакт зі студентами будується таким чином, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити учасниками процесу підготовки, пошуку і знаходження шляхів вирішення протиріч, створених самим викладачем; 5) викладач ставить запитання і стимулює самостійний пошук відповідей на них [84, с. 24]. Такої ж думки притримуються О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум,

пропонуючи новий тип лекції «лекцію-бесіду», коли студенти стають співавторами лекції [223, с. 103]. У цьому випадку, вважають науковці, відбувається всебічний аналіз проблеми, змінюється функція лектора: він стає не інформатором, а координатором і консультантом [Там само]. Вважаємо за необхідне використовувати у своїй експериментальній роботі різні форми проведення занять із наданням їм діалогового характеру.

Самостійна робота на сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні розглядається як одна з найважливіших форм навчання, основний засіб оволодіння програмовим матеріалом у вільний від аудиторних занять час. Проблемі організації самостійної роботи студентів різних спеціальностей присвячено праці З.Бакум, І. Гавриш, Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Дроздової, С. Карамана, І. Климової, Г. Литвиненко, Л. Мацько, І. Нагрибельної, Н. Остапенко, О. Симоненко, І. Хом'яка, С. Шевчук та ін. Самостійна робота – це форма навчання, за якої студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями й навичками, навчається планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності [223, с. 200]. Існує багато визначень самостійної роботи, але ми як робоче використовуємо в своєму дослідженні формулювання І. Хом'яка, який розуміє її як «особливу форму організації навчальної діяльності студентів, спрямовану на пошук необхідної інформації, осмисленого і творчого сприймання її з метою вироблення професійної компетентності» [287, с. 12]. Учений визначає такі види самостійної роботи, як: підготовка доповідей, рефератів; робота з підручником, словником, навчальним посібником; розв'язування педагогічних задач; виконання лабораторних робіт; організація експериментальної роботи; участь у роботі наукових гуртків, студій, проблемних груп; курсові, бакалаврські, магістерські роботи і т. ін. [Там само]. Вважаємо, що використання лінгвопедагогічних задач, пропонованих І. Хом'яком, буде позитивно впливати на формування ПКК, «оскільки вони залучають студентів до аналітичних спостережень, самостійного аналізу ймовірних професійних ситуацій, до занурення у виучуваний матеріал, встановлення лінгвістичних, логічних і психологічних зв'язків і відношень між аналізованими фактами та явищами» [287, с. 15].

Отже, вивчення й узагальнення теоретичних здобутків науковців у галузях психології, педагогіки, лінгводидактики уможливило обґрунтування лінгводидактичних засад формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії, складниками яких у роботі визначено: сучасні підходи; загальнодидактичні принципи навчання; специфічні принципи навчання фонетики й орфоєпії; форми, методи, прийоми, засоби навчання фонетики й орфоєпії; технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії.

2.3. Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

На констатувальному етапі педагогічного експерименту необхідно було визначити критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії. Відповідно до *напрямів* мовно-професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури було виокремлено критерії сформованості в них комунікативної компетентності.

Лінгвістичний критерій визначав наявність ґрунтовних знань мовознавчої теорії, володіння нормами сучасної української літературної мови в усній і писемній формах.

Мовленнєвий критерій засвідчив вправне володіння та використання здобутих знань у комунікативній діяльності, уміння вести діалог, полілог, монолог, трансформувати чужі думки, прагнення студентів до мовленнєвого вдосконалення.

Соціокультурний критерій – наявність «енциклопедичних» країнознавчих знань (обізнаність щодо загальних відомостей про історію, державний устрій, географічне положення України), відомостей про культуру країни (на рівні окремих явищ, фактів, персоналій), знань і вмінь у використанні лінгвокраїнознавчої інформації (володіння лінгвокраїнознавчими реаліями).

Термінний критерій засвідчив досконале володіння фаховою термінологією,

комунікативно доречне застосування термінологічних лексем

Інформаційно-технологічний критерій передбача наявність умінь створювати власні інформаційні продукти на різних носіях; застосовувати ІКТ для самовдосконалення і самореалізації.

Дослідницький критерій – наявність у студента вмінь: ставити наукову проблему та визначати шляхи її розв’язання; вести дискусію, відстоювати власну точку зору; створювати власні інформаційні продукти на різних носіях, застосовувати інформацію для розв’язання назрілих проблем.

Рефлексійний критерій інформує про комунікативну поведінку особистості, її ставлення до співрозмовника, готовність до комунікативної діяльності.

У процесі перевірки й аналізу результатів зрізових робіт визначено рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури (високий, достатній, середній, елементарний).

Високий рівень відображає свідоме прагнення студентів до професійного вдосконалення, стійку мотивацію до навчання, ґрунтовні знання фонетики, орфоєпії сучасної української літературної мови, здатність використовувати систему мовних одиниць у власному мовленні; адекватно реагувати на якість власного й чужого мовлення, вміння знаходити відхилення від мовних норм і редагувати висловлення (лінгвістичний критерій); багате й виразне мовлення, спроможність адекватно використовувати мовні засоби відповідно до умов спілкування та комунікативної мети; уміння продукувати власні висловлення різних типів, жанрів і стилів мовлення (мовленнєвий критерій); глибокі знання правил мовленнєвого етикету, національно-культурної специфіки поведінки, сформованість умінь підтримувати контакти з іншими представниками соціуму, працювати в колективі й групах, виконувати різні соціальні ролі (соціокультурний критерій); високий рівень розумової діяльності, здатність аналізувати, синтезувати, узагальнювати здобуту навчальну інформацію, уміння обирати відповідні до умов спілкування стратегії й тактики мовленнєвої поведінки (діяльнісний критерій); знання лінгвістичної термінології, уміння адекватно її використовувати в професійному мовленні (термінний критерій);

глибокі знання сучасних інноваційних технологій, уміння розробляти й упроваджувати нові форми й методи навчання української мови, фонетики й орфоєпії зокрема; володіти голосом і художньо-виражальними засобами, здатність донести свою думку до співрозмовника, наявність потреби в професійному зростанні, самовдосконаленні (технологічний критерій); знання інформаційних технологій, здатність знаходити навчальну інформацію в різних пошукових системах, створенні презентацій лінгвістичного матеріалу, електронних словників різних типів (ІТ-критерій); схильність до науково-дослідницької діяльності, здатність до підготовки й захисту різного типу наукових робіт, участі в онлайн-конференціях і семінарах (дослідницький); здатність до інтеграції знань, умінь, навичок із різних дисциплін у своїй навчальній, науковій діяльності; здатність приймати рішення й розв'язувати завдання в різних сферах життя; позитивну налаштованість до співпраці з представниками різних спільнот; наявність якостей і характеристик, що забезпечують ефективне функціонування в соціумі, прагнення до самовдосконалення (рефлексійний критерій).

Достатній рівень сформованості комунікативної компетентності характеризується наявністю прагнення студентів до самовдосконалення, мотивації навчання, однак реалізується не в повному обсязі. Студенти володіють теоретичним матеріалом із фонетики й орфоєпії української мови, але відчують певні труднощі в застосуванні їх на практиці, припускаються незначних огріхів у використанні мовних одиниць під час спілкування, які легко самостійно усувають; успішно співвідносять мовні засоби з умовами спілкування, хоча іноді відчують труднощі в досягненні комунікативної мети; продукують власні висловлення різних типів, стилів і жанрів мовлення, обізнані з правилами українського мовленнєвого етикету, яким не завжди послуговуються, здатні підтримувати контакти в різних сферах спілкування, працювати в колективі, виконувати різні соціальні ролі в різноманітних ситуаціях спілкування; здійснюють аналітичну, синтетичну діяльність, проводять узагальнення й конкретизацію, абстрагування, але не завжди

враховують усі чинники спілкування у виборі комунікативних стратегій і тактик; мають достатні знання української лінгвістичної термінології, хоча можуть припускатися незначних помилок у їх тлумаченні та використанні на практиці; обізнані з сучасними технологіями викладання української мови, новими підходами в методиці викладання, але не надають значення їх упровадженню в освітній процес, уміють знаходити потрібну навчальну інформацію за допомогою різних пошукових систем, проте відчують труднощі в узагальненні й оформленні результатів своєї пошукової діяльності; не приділяють належної уваги культурі чужого мовлення, не завжди реагують на мовленнєві недоліки в своєму професійному мовленні; проводять науково-дослідницьку роботу, самостійно працюють над своїм професійним зростанням, здатні до інтеграції матеріалу інших навчальних дисциплін на теоретичному рівні, хоча відчують деякі труднощі у практичній інтеграції умінь, навичок, способів діяльності; усвідомлюють важливість загальнолюдських цінностей; мають прагнення до вироблення тих характеристик і якостей, що забезпечують ефективне функціонування в соціумі.

Середній рівень властивий студентам, які не прагнуть до професійного вдосконалення, мають знижену мотивацію до навчання, неглибокі знання фонетичної й орфоепічної систем української мови, відчують труднощі у застосуванні знань під час мовленнєвої діяльності, рідко звертають увагу на правильність свого й чужого мовлення; відчують незначні труднощі в мовному оформленні власних висловлень різних стилів, жанрів і типів мовлення, у використанні мовних засобів, адекватних ситуації спілкування, доречному використанні вербальних і невербальних засобів спілкування; мають неглибокі знання національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки, відчують певні труднощі у встановленні й підтриманні контактів з іншими комунікантами, спільній праці в колективі; мають збіднений запас термінологічної лексики, відчують труднощі в розпізнаванні й тлумаченні фонетичних і орфоепічних термінів; не цікавляться інноваційними технологіями, не володіють художньо виражальними засобами мовлення, відчують труднощі в побудові

професійного дискурсу; недостатньою мірою володіють сучасними ІТ-технологіями, більшість із яких не вміють застосовувати на практиці, відчувають значні труднощі в пошуку навчальної інформації, її систематизації та продукуванні наукових висловлень, в організації самостійної роботи з дисципліни; усвідомлюють важливість загальнолюдських цінностей, не мають прагнення до вироблення тих якостей і характеристик, що забезпечують ефективне функціонування в соціумі.

Елементарний рівень сформованості комунікативної компетентності характеризується відсутністю мотивації до навчальної діяльності, незначним прагненням до професійного вдосконалення, фрагментарними знаннями фонетики, орфоєпії української мови, нездатністю доречно й адекватно використовувати систему мовних одиниць у власному професійному мовленні, недостатньою сформованістю вмінь знаходити відхилення від мовних норм і редагувати їх; значними труднощами у продукуванні власних висловлень відповідно до умов спілкування та комунікативної мети; низьким рівнем знань правил українського мовленнєвого етикету та національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки, небажанням працювати в колективі, виконувати типові соціальні ролі; невмінням організувати самостійну роботу з поповнення власних знань, вироблення комунікативних стратегій і тактик професійного спілкування; неглибокими знаннями лінгвістичної термінології, наявністю помилок і неточностей у визначенні понять і термінів із фонетики й орфоєпії; відсутністю зацікавленості в пошуку інформації та застосуванні інноваційних технологій, сучасних методів і прийомів навчання фонетики й орфоєпії; елементарним рівнем знань пошукових систем, недостатньо сформованими вміннями самостійно здобувати інформацію, систематизовувати її, робити презентацію, нездатністю проводити наукові дослідження, інтегрувати знання інших дисциплін, збідненістю професійного мовлення; відсутністю дій, спрямованих на працю в інтересах загальної мети, позитивною налаштованістю до співпраці; прагненням до самовдосконалення, вироблення позитивних якостей і характеристик.

Задля діагностики рівнів сформованості КК упродовж 2017–2018 н. р. проводився констатувальний зріз у Рівненському державному гуманітарному університеті, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Житомирському педагогічному університеті імені Івана Франка, Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського.

На цьому етапі педагогічного експерименту брали участь 59 викладачів сучасної української літературної мови та 456 студентів, які навчаються на філологічних факультетах університетів із різних регіонів України. За результатами констатувального зрізу були визначені контрольні (230 студентів) та експериментальні (226 студентів) групи.

Систему констатувальної методики побудовано з опертям на основні положення Т. Симоненко, розроблені докторській дисертації: зміст усіх завдань урахував програмний компонент навчальних планів, що пропонуються студентам-філологам рівня бакалавра; критерії характеристики рівнів професійної комунікативної компетентності в межах основних показників різних складників об'єднано в блоки, що відображають зміст та основні показники системного утворення [253, с. 154].

Діагностику рівнів сформованості комунікативної компетентності студентів проводили з використанням спеціально розроблених завдань, згрупованих відповідно до критеріїв сформованості КК (усього 22 завдання, докладніше див. додаток В). Сформованість КК відповідно до лінгвістичного критерію визначали за такими показниками: знання поняттєвого апарату фонетики й орфоепії; уміння правильно наголошувати слова, інтонувати фрази; володіння основними формами й жанрами професійного мовлення; уміння здійснювати аналіз фонетичних одиниць, логічно пояснювати мовні процеси; оволодіння фонетичними й орфографічними нормами. Було запропоновано 5 типів завдань аналітичного, аналітико-синтетичного та конструктивного характеру: 2 тестових завдання на виявлення сутності фонетичних процесів усного мовлення й знання фонетичної термінології, завдання на позначення

наголосу в наведених словах, робота з текстами художньої літератури та самостійний добір пар слів для ілюстрації певного фонетичного явища та його ролі для збереження милозвучності української мови, визначення мовленнєвих жанрів, з якими вчитель працює у своїй професійній діяльності.

Результати виконання відображено в таблиці:

Таблиця 2.3.1

Рівні КК за лінгвістичним критерієм

Вид завдань	Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Елементарний рівень	
	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%
Тестові завдання	11	13	18	19	38,5	36	32,5	32
Робота з текстом, мовленнєвими жанрами	7	8	15	17	33	32	45	43
Добір власних прикладів	9	11	19	16	36	38	36	35
Позначення наголосу в словах	8	8	18	16	33	36	41	40
Середній результат	8,8	10	17,5	17	35,2	35,5	38,6	37,5

Як видно з таблиці, найкраще студенти виконали тестові завдання, що свідчить про засвоєння програмових фонетичних термінів й усвідомлення сутності фонетичних явищ. Але більшість з опитаних виявили переважно середній рівень виконання цього завдання. Найгірше було визначено сутність дисимілятивних процесів, очевидно, тому, що вони не притаманні сучасній українській літературній мові. Порівняно кращі результати було одержано на добір власних прикладів для ілюстрації фонетичних процесів у мовленні, більшість студентів правильно дібрали пари слів, але вони відчували труднощі в поясненні ролі процесів для збереження милозвучності української мови. Деяко нижчі результати були одержані у визначенні наголосу в словах (40%–41% виконали завдання на низькому рівні). Так, 58% студентів неправильно позначили наголос у словах: *фаховий, фартух, одинадцять, начинка, чорнозем* та деяких інших. Найнижчі результати були виявлені в роботі з текстом. Студентам було запропоновано вписати з художнього тексту, насиченого зразками позиційних і комбінаторних змін, приклади слів, у яких написання не відповідає вимові, та затранскрибувати віднайдені слова. Результати виконання дають підстави констатувати, що студенти не помічають виучуваних явищ у

текстах. Приклади акомодатції були наявні у 100% робіт, а от слова з асиміляцією за м'якістю, спрощенням у групах приголосних, позиційними змінами – лише у 42% робіт. Серед мовленнєвих жанрів педагогічного дискурсу було названо пояснення матеріалу (ЕГ – 56,5%, КГ – 58%), опитування (ЕГ – 26%; КГ – 28%), різні види бесіди (ЕГ – 19,6%; КГ – 22%), в окремих роботах указувалося на лінгвістичну казку (ЕГ – 12,4%; КГ – 11%), оголошення (ЕГ – 7%; КГ – 6%), повідомлення, лист-подяка (до 3%) тощо. Найкраще студенти виконали транскрибування вписаних із тексту прикладів.

Перевірені роботи засвідчують переважно середній та елементарний рівні сформованості комунікативної компетентності за мовленнєвим критерієм (пересічно 70,5% опитаних) й недостатню кількість студентів, які мають високий рівень сформованості КК (9 – 10%).

Для з'ясування рівня КК компетентності майбутніх учителів-словесників було запропоновано створити власне висловлювання на лінгвістичну тему, визначити стиль, тип, адресата створеного тексту та ситуацію, у якій це висловлювання буде доречним, написати оголошення про проведення вечора до Дня української мови й писемності (детальніше див. додаток В). У процесі оцінювання брали до уваги такі показники: відповідність темі висловлення, рівень її висвітлення, доцільність використання художньо-виражальних засобів, дотримання літературних норм у мовному оформленні, здатність визначати тип, стиль, адресата висловлювання й підпорядковувати створений текст комунікативній меті й мовленнєвому жанру. Результати написання творчої роботи вміщено в таблиці 2.3.2.

Результати, наведені в таблиці, дозволяють стверджувати, що найнижчі показники в студентів експериментальних і контрольних груп спостерігаються у створенні власного висловлення (6,5–7% – високий рівень і 40–36% елементарний та середній рівні) та у визначенні ситуації спілкування (6–7% – високий рівень; 39–35% – середній та елементарний).

Рівні сформованості КК за мовленнєвим критерієм (%)

Види завдань	Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Елементарний рівень	
	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%
Створення власного висловлювання	6,5	7	17	18	40	39	36,5	36
Визначення стилю тексту	19	20	21	21	28	30	32	29
Визначення типу тексту й мовленнєвого жанру	19	21	22	21	29	31	30	27
Визначення адресата висловлювання	10	10,5	15	16	37	36	38	37,5
Визначення ситуації спілкування	6	7	18	19	38	39	38	35
Середній результат	12,1	13,1	18,6	19	34,4	35	34,9	32,9

Респонденти в основному виявили розуміння теми та сформованість умінь підпорядковувати висловлювання темі, але наведені аргументи на захист твердження були не дуже переконливими. Мовне оформлення висловлень відзначалося бідністю лексичного запасу, малою кількістю вжитих художньо-виражальних засобів, не було достатньо яскравим, виразним, переконливим. Більшість студентів (62%) стверджувала, що мовлення є візитівкою людини, *«тому, що воно впливає на враження про співрозмовника»*, *«характеризує особистість»*, *«інформує про освіченість мовця»* тощо. Такі ж низькі результати були одержані у визначенні ситуації спілкування, у якій створене висловлювання є доречним. Це засвідчує необхідність посилення комунікативної спрямованості навчання української мови. Щодо визначення стилю й типу висловлювання, дотримання вимог мовленнєвого жанру, то результати виявилися набагато кращими. Майже половина студентів правильно обрала ці показники, хоча більшість використаних мовних засобів не відповідали вимогам публіцистичного та офіційно-ділового стилю. Отже, рівень сформованості КК за мовленнєвим критерієм студентів експериментальних і контрольних груп засвідчив приблизно однаковий рівень, що потребує посиленої роботи з її удосконалення.

Соціокультурний та діяльнісний критерії сформованості КК визначалися за такими показниками: знання формул українського етикету; умінь враховувати соціальний аспект спілкування; володіння основними логічними операціями.

Задля моніторингу КК студентам було запропоновано написати 5 етикетних формул, якими вони послуговуються для привітання з людьми різного віку й соціального статусу, проілюструвати 7 прислів'їв і визначити, що їх об'єднує, описати контекст спілкування, в якому вживання прислів'я буде вмотивованим і доречним (соціокультурний компонент) та розподілити подані слова на 3 групи за кількістю складів, пояснити, яке слово є зайвим і чому (діяльнісний критерій).

За соціокультурним критерієм сформованості КК було визначено знання етикетних формул, національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки, вміння добирати адекватні формули відповідно до ситуації спілкування, соціальних ролей та знання усної народної творчості.

Показниками сформованості КК за діяльнісним і соціокультурним критеріями визначено сформованість загальнонавчальних вмінь логічного мислення, вміння знаходити закономірності, розподіляти слова за схожістю ознак, порівнювати, визначати зайве та пояснювати доцільність своїх дій. Результати виконання завдань уміщено в таблиці 2.3.3:

Таблиця 2.3.3

Рівні сформованості КК за діяльнісним і соціокультурним критеріями

Види завдань	Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Елементарний рівень	
	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%
Знання етикетних формул привітання	18	19	20	19	33	32	29	30
Робота з прислів'ями, визначення контексту спілкування	8	9	22	23	38	37	32	31
Розподільний диктант	12	11	18	19	36	37	34	33
Середній результат	12,7	13	20	20,3	35,7	35,3	31,6	31,3

Як бачимо, загальні показники в контрольних і експериментальних групах приблизно однакові, що є однією з умов проведення експериментального дослідження. Найгірше студенти виконали завдання на визначення українських прислів'їв, об'єднаних спільною темою «Навчання», визначення контексту, в якому вживання прислів'я буде доречним, правильно й конкретно визначати контекст спілкування. Лише 8% студентів ЕГ та 9% КГ виконали завдання на високому рівні, натомість питома вага виконаних на низькому рівні завдань

становить 32% в ЕГ та 31% в КГ. Більшість прислів'їв не були точно відтворені. Лише 18% респондентів правильно доповнили наведені частини: «Щоб *других навчити, треба....*», «*Мудрим ніхто не родився, а....*», що свідчить про недостатнє знання усної народної творчості, а отже, і неспроможність влучно використовувати їх у власному мовленні. Щодо знання етикетних формул, то загалом усі студенти написали по п'ять привітань, але вони були загальноживаними й нейтральними, не відображали різниці у віці чи соціальному статусі. Серед найбільш частотних формул зафіксовано «добрий день (доброго дня)», «добрий вечір (доброго вечора)», «добрий ранок (доброго ранку)», «добридень», «вітаю». 64% опитаних дописали «привіт», 18% – «доброго здоров'я», «найкращі вітання», «мої вітання» тощо. Але лише 17% наведених у роботах привітань мали соціокультурний коментар.

Розподіл слів на три групи за кількістю складів студенти здійснили з великою кількістю помилок, що свідчить як про відсутність стійких знань із фонетики української мови, так і про несформованість умінь порівнювати, визначати закономірності, розподіляти слова за певними ознаками. Так, у більшості робіт неправильно визначено кількість складів у словах *тьохає* (подвійна роль букви *є*), *юний*, *край*, *соловей* (*й* – приголосний звук). Зайве слово в запропонованих словосполучах правильно визначили лише 15% студентів.

Виконання зрізових завдань дозволяє констатувати необхідність проведення систематичної роботи над удосконаленням рівня сформованості КК.

У діагностичній методиці насамперед використовували завдання, що передбачали застосування професійно-комунікативних умінь студентів-філологів. Тому до системи констатувального зрізу вміщено ситуативні завдання, розв'язання яких мало на меті використання фонетичної термінології (термінний критерій) в умовах, наближених до освітнього процесу в середній школі; актуалізацію знань зі шкільного курсу риторики, виявлення здатності до дидактичної креативності в розв'язанні лінгвопедагогічних завдань (технологічна компетентність); застосування знань і вмінь пошуку й

опрацювання потрібної інформації й електронних джерел (інформаційно-технологічний і дослідницький критерії).

Студентам було запропоновано виконання різнорівневих завдань, які охоплювали знання й набутий досвід із інших дисциплін, що вивчаються на філологічних факультетах за чинними навчальними планами. Вони мали дібрати й записати по 5 термінів, які вони засвоїли в процесі вивчення дисциплін «Вступ до мовознавства», «Вступ до літературознавства» та «Загальна психологія», дібрати терміни до поданих 4 визначень переважно фонетичних явищ української мови. З першим завданням студенти впоралися загалом непогано, 100% із них написали по 5 лінгвістичних термінів, серед яких, на жаль, переважали назви розділів: *фонетика, лексикологія, морфеміка, словотвір, синтаксис, морфологія* тощо. Рідше зустрічалися й інші: *функції мови, мова, мовлення*. З-поміж літературознавчої термінології найбільш частотними були назви художньо-виражальних засобів: *метафора, персоніфікація, алітерація* тощо. Найгірше студенти добирали психологічні терміни, що свідчить про несформованість уміння інтегрувати знання з інших дисциплін, застосовувати їх у нестандартній ситуації, що має знайти відображення у видах робіт експериментальної методики. Щодо виконання другого завдання, то воно не викликало суттєвих труднощів. Студенти здебільшого правильно добирали терміни до визначень *звука, голосних*, дещо гірші результати було виявлено у визначенні *наголосу*, а от більшість опитаних або зовсім не назвали, або неправильно дібрали означення *акценту*. Загалом високий рівень виконання обох завдань становив 7% (ЕГ) та 8% (КГ), а елементарний – 40% (ЕГ), 37% (КГ). Кількість робіт, що репрезентують середній і елементарний рівні виконання становить 79–77% (докладніше див. таблицю 2.3.4).

Студентам було запропоновано 4 тестових і 2 ситуативні завдання, які мали на меті моніторинг якості знань зі шкільного курсу риторики і здатність до їхнього застосування у змінених умовах, уміння поставити себе на місце учня, вчителя чи автора підручників; здатність модифікувати визначення термінів, щоб вони стали зрозумілими учням 5-го класу (технологічна компетентність).

Таблиця 2.3.4

Показники сформованості КК (середній результат)

Вид компетентності	Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Елементарний рівень	
	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%
Термінологічна	7	8	14	15	39	40	40	37
Технологічна	3	3,8	7	8	44	46	46	42,2
Науково-дослідницька	8	7	11	11,5	42	41,5	39	40
ІТ-компетентність	9	9,5	17	16,5	30	31	44	43
Середній результат	6,8	7,1	12,3	12,8	38,8	39,6	42,3	40,6

Крім того, на нашу думку, такі завдання дають змогу виявити зацікавленість у обранні професії, здатність до нестандартного творчого мислення. Середні результати виконання завдань уміщено в узагальненій таблиці (див. табл. 2.3.4). Як бачимо, високий рівень виявили 3% опитаних (ЕГ) та 3,8% (КГ), елементарний рівень – 46% (ЕГ) і 42,2% (КГ). Це найнижчі результати сформованості КК з усіх, які були перевірені нами.

На питання: «Якби Ви були одним із авторів сучасних підручників з української мови, що б Ви змінили в них першочергово?», – студенти обрали заміну способу презентації матеріалу, доповнили б підручник електронним додатком для самостійного опрацювання матеріалу, зробили б його більш наближеним до життя. Гірші результати були одержані на модифікацію визначення зі словника, його адаптації до потреб школярів. Так, 64% робіт містили синонімічну заміну окремих слів, що суттєво не впливало на сприймання матеріалу учнями. Тільки 2% студентів змогли зберегти повний зміст визначення за допомогою перебудови структури речення, заміни слів більш зрозумілими школярам відповідниками, уточненням. Навели свої приклади для ілюстрації визначення 32% майбутніх учителів (14% ЕГ, 18% КГ).

Усе зазначене вище свідчить про необхідність викладання професійно спрямованих дисциплін, починаючи з перших років навчання в університеті. Це можуть бути спецкурси, спецсемінари дидактичного та лінгводидактичного спрямування. Тестові завдання студенти загалом виконали краще, але більшість неправильно визначила про роль фонетичного аналізу; позначила не всі базові поняття, якими послуговуються в курсі риторики. Більшість робіт (64%) містили

правильні й повні відповіді на тест про належність чергування звуків української мови до фонетичних засобів риторики. Визначити стиль, до якого належить привітання колективу ЗВО із Міжнародним днем студента, вдалося 18% студентів. У таблиці 2.3.4 уміщено середній показник виконання всіх завдань.

Для моніторингу сформованості КК за дослідницьким критерієм було розроблено три види завдань: тест, складання анотації на останню прочитану книгу або статтю, рекомендовану викладачами сучасної української мови (науково-дослідницька компетентність) та одне ситуативне завдання, сутність якого полягала в описові дій, спрямованих на пошук, опрацювання, подачу одержаної інформації для презентації мовного матеріалу на занятті з української мови. Середні показники виконання усіх завдань уміщено в таблиці 2.3.4.

Усі студенти написали анотації, але на високому рівні це завдання виконали 8% (ЕГ) та 7% (КГ). Роботи містили всі обов'язкові структурні елементи, відображали зміст, адресата мовлення. Переважно це були анотації на книги А. Білецького «Про мову і мовознавство», О. Царука «Українська мова серед інших слов'янських мов», П. Мовчана «Мова – явище космічне» та ін., рекомендовані з курсу «Вступ до мовознавства». Але більшість студентів не змогла правильно вказати вихідні дані або неправильно чи неточно назвали авторів або назву видання. Крім цього, 11% студентів із ЕГ та 11,5% із КГ не зазначили, на кого розрахована праця. Позитивним вважаємо те, що на достатньому та середньому рівнях роботу виконали 64% тих студентів, хто брав участь в експерименті. Натомість мовне оформлення, відповідність написаного літературним нормам було низьким. У роботах наявні орфографічні, пунктуаційні, граматичні та стилістичні помилки. Найбільш частотними були пунктуаційні. Вважаємо, що студенти не приділяють належної уваги своєму мовленню. Це підтверджує думку І. Хом'яка, який зазначає, що порівняно з тренувальними вправами більше помилок наявні в самостійних висловлюваннях, у творчих роботах [287].

У діагностувальних завданнях було передбачено виконання двох ситуаційних завдань. Перше спрямоване на виявлення мотиваційної та емоційно-ціннісної сфер особистості студента. Було запропоновано підготувати тези виступу на офіційній

частині Вечора зустрічі випускників у рідній школі; розповісти присутнім, чому обрано професію вчителя української мови й літератури, описати свої почуття та емоції. Усі студенти виконали завдання, результати мотивування обраної професії були дещо іншими, ніж ті, які раніше виявили у процесі опитування. Так, переважна більшість студентів серед провідних мотивів назвала вплив особистості вчителів-словесників, їх любов до рідного слова, дітей, прагнення робити добро (ЕГ – 58,2%; КГ – 60%); бажання повернутися в рідну школу в іншому статусі. Вважаємо, що на визначення причини (мотиву) вибору вплинуло урахування ситуації спілкування, присутність на зустрічі вчителів. Емоційний стан студентів виявився позитивним. Серед почуттів і емоцій првалювали *щастя, гордість, задоволення* від того, що мрія здійснилася, комфортність у навчанні. Невпевненість, елементи страху, що важко бути хорошим вчителем, присутні у 12% студентів ЕГ та 10,5% КГ. Отже, результати виконання першого ситуаційного завдання показали позитивну мотивацію здобуття професії вчителя студентами обох груп, наявність незначних переживань щодо відповідності особистості обраному фаху.

Друге завдання мало на меті визначення рівня поведінкового компонента КК, здатності студентів правильно діяти в конкретних життєвих обставинах, пов'язаних із функційними обов'язками майбутніх учителів української мови та літератури. В основу умовної ситуації покладено виконання доручення директора школи, де навчався студент, перевірити мовне оформлення стендів на відповідність нормам сучасної української мови. Опис дій і реакції на наявність помилок у текстах стендів виявив досить неочікуваний результат: 7% студентів ЕГ та 5,8% КГ написали, що відмовились би від доручення, оскільки вже закінчили школу; 11,2% ЕГ та 12,4% КГ зізналися, що відчували б відповідальність за виконання завдання, невпевненість у тому, «що якісно виконають доручення», «помітять усі помилки», «зможуть їх виправити». Більшість студентів адекватно прореагували на можливе прохання, почувалися впевнено (46,8% ЕГ та 49% КГ), а решті завдання імпонувало тим, що до них «звернулися про допомогу», повірили в їх здатність застосовувати знання на практиці (35% ЕГ та 32,8% КГ). Щодо виконуваних дій та

реакції на наявність помилок, то близько 90% студентів обох груп правильно описали послідовність їх виконання: уважно прочитати, виписати ті слова чи речення, в правописі яких виникли сумніви, перевірити їх за словниками чи підручниками, а потім запропонувати дирекції свій варіант. Реакція на помилки була практично однотайною: обурення їх наявністю, впевненість, що обов'язково потрібно виправляти. Усереднені результати виконання обох завдань узагальнено в таблиці 2.3.5.

Таблиця 2.3.5

Діагностика рівня емоційно-ціннісного й поведінкового компонентів КК майбутніх учителів української мови і літератури

Групи	Упевненість у виборі професії, позитивні емоції щодо навчання, гордість за відповідальне доручення, адекватна поведінка	Невпевненість у виборі професії, нейтральне ставлення до навчання, виконання доручення, формальне виконання завдання	Страх перед відповідальним дорученням, невпевненість у якості його виконання, некомфортність навчання, бажання відмовитися від доручення
Експериментальні	48,3%	46,5%	5,2%
Контрольні	46,5%	47	6%
Середній результат	47,4%	46,8%	5,6%

Як видно з таблиці, упевненість у правильності вибору професії, позитивні емоції й відчуття комфорту щодо процесу навчання, гордість за доручену справу притаманні менше половини студентів обох груп, що свідчить про недостатній рівень сформованості емоційно-ціннісного й поведінкового компонентів КК.

Задля з'ясування ставлення викладачів до актуальності впровадження компетентнісного підходу та формування КК студентів-філологів, а також рівнів сформованості КК сучасного студента було проведено анкетування викладачів-словесників і студентів, індивідуальні бесіди з ними, спостереження за навчальним процесом, вивчення університетської документації тощо.

Анкетування викладачів передбачало відповіді на 21 питання (див. додаток Б) для визначення ставлення педагогів до впровадження в освітній процес компетентнісного підходу, необхідності формування КК студентів, стан використання технологій, методів, прийомів і форм роботи.

В анкетуванні взяли участь викладачі, більшість із яких (63%) мають 20 і більше років педагогічного стажу, 33% респондентів працюють понад 10 років, що дозволяє стверджувати: в експерименті брали участь досвідчені фахівці.

На питання про доцільність упровадження компетентнісного підходу 80% опитаних відповіли ствердно, частина (20%) погоджується із застосуванням цього підходу лише за умов надання інструктивних чи методичних матеріалів, або коли буде проведено роз'яснювальну роботу. Щодо необхідності проведення систематичної роботи з формування професійної комунікативної компетентності, починаючи з першого курсу навчання у ЗВО, то практично всі викладачі погоджуються з її доцільністю. На питання про мету вивчення української мови у ЗВО (формування комунікативної компетентності) переважна більшість респондентів відповіла правильно, лише 12% опитаних сказали, що, крім зазначеного, метою є надання ґрунтовних знань із фахових предметів, що засвідчило необізнаність цих викладачів зі складниками КК. Така ж тенденція прослідковується й у відповіді на питання про статус КК – міждисциплінарний, предметний, загальнопредметний чи поєднання всіх перерахованих у одному педагогічному феномені. Так, 34% опитаних вважають, що КК має міждисциплінарний характер і повинна формуватися на заняттях з усіх предметів, що вивчаються на філологічних факультетах; 41% викладачів обрали загальнопредметний статус КК, який передбачає формування її упродовж усього вивчення української мови й суміжних дисциплін; 25% респондентів розглядають КК як інтегративне явище, різні компоненти якого формуються у процесі вивчення окремих дисциплін. Як бачимо, не всі опитані мають чітке уявлення про комунікативну компетентність студентів-філологів, її склад, статус та шляхи формування.

На питання про труднощі у проведенні лекційних, практичних занять та контролю самостійної роботи за компетентнісним підходом 40% викладачів відповіли: «так, виникають», 24% визнали, що утруднення іноді виникають, особливо в оцінюванні результатів навчання, а 36% ніяких труднощів не відчують, але оцінюють лише мовні й частково мовленнєві уміння й навички

студентів. Такі відповіді засвідчують про необхідність укладання методичних рекомендацій для впровадження методики КК. Щодо відповідності сучасних підручників й інших методичних матеріалів сучасним вимогам компетентнісного підходу, то відповіді респондентів були одноставними: 70% – категоричне «ні», 30% – частково відповідають лише в теоретичній частині. На питання: «Чи доповнюєте Ви вправи збірників самостійно дібраними текстами й завданнями культурологічного спрямування?», – майже всі респонденти (97%) відповіли ствердно.

Анкетування виявило, що викладачі використовують дидактичний матеріал різного рівня: найбільш поширеним є використання слів і словосполучень (52%), тексти з підручників транскрибують та аналізують 34%, надають перевагу реченням 12% опитаних, вважають доцільними використовувати окремі звуки й звукосполучення 2%, а систему текстів – 0. На жаль, жоден із опитуваних не використовує у своїй практиці систему текстів, яка, на нашу думку, сприяла б формуванню соціокультурного складника КК. Позитивним вважаємо те, що 100% опитаних систематично працюють на практичних заняттях із термінологічною лексикою, що дозволяє збагачувати термінологійний складник КК.

Одним із завдань анкетування було визначення тих інтерактивних методів і прийомів, які викладачі використовують у своїй практиці та вважають ефективними в удосконаленні професійних якостей майбутніх учителів. Із наданого великого списку методів і прийомів, узятих із енциклопедії інтерактивного навчання [220], респонденти мали обрати ті, які застосовують у методичному арсеналі. На перших місцях виявилися такі інтерактивні прийоми, як: *мікрофон, акваріум, мозковий штурм, ситуативне моделювання та рольова гра* (59%), дещо рідше викладачі практикують *круглий стіл, спільний проект, гронування, займи позицію* (37%); лише 4% опитаних застосовують: *активне слухання, взаємне навчання, читаємо та запитуємо* тощо.

Окреме питання було присвячено використанню ситуаційних завдань із чітко окресленими умовами спілкування на практичних заняттях із фонетики. Усі респонденти визнали їх ефективність, але в анкетах 41% опитаних зазначено, що їх

виконання займає багато часу, тому вони послуговуються ними нечасто. Щодо застосування мультимедійних технологій у вивченні фонетики й орфоєпії, то всі опитані позитивно ставляться до них, але регулярно використовують у своїй практиці лише 20%, а переважна більшість респондентів зазначає, що для регулярного застосування немає спеціально обладнаних аудиторій. Подібні відповіді ми одержали на запитання про важливість використання на заняттях із фонетики й орфоєпії зразків звучання правильної літературної вимови (аудіо-записів, фонохрестоматій тощо). Більшість із респондентів також акцентують увагу на непристосованості навчальних приміщень до систематичного використання технічних засобів. Міжпредметні зв'язки з різними дисциплінами анкетовані використовують залежно від спеціальності й спеціалізації студентів (українська та зарубіжна література, історія, іноземні мови, видавнича справа, психологія). Але значна частина опитаних здійснює це нерегулярно, час від часу, оскільки це не регламентується ніякими документами, не прописано в робочих планах і програмах. Реалізацію міжпредметних зв'язків анкетовані проводять також під час застосування методу проектів, який використовує 41% опитаних. Решта не вдається до проектної методики тому, що «це потребує попередньої підготовки й поточного контролю, забирає багато часу».

В анкеті було запропоновано оцінити ефективність використання видів робіт, які застосовуються у процесі навчання фонетики й орфоєпії. Подані у переліку види робіт викладачі оцінювали за п'ятибальною системою. Одержані результати відображено в таблиці 2.3.6.

Фонетичний розбір, використовують у своїй практиці 100% опитаних, на другому місці у цьому рейтингу знаходиться виконання тестових завдань з метою визначення рівня засвоєння теоретичного матеріалу; досить високі показники припадають на спостереження за мовленням однокласників та транскрибування, решта видів робіт мають середній бал, менший за 3, що свідчить про нерегулярне застосування цих видів робіт. А вони сприяють розвитку та вдосконаленню усного мовлення та формуванню мовленнєво-комунікативних умінь. Найменше балів

припало на програвання ситуацій зі шкільної практики, диктанти та складання діалогів.

Таблиця 2.3.6

Види робіт, що сприяють формуванню КК студентів

Вид роботи	Середній бал	Місце за частотою вживання
Фонетичний розбір	3,6	1
Транскрибування слів чи тексту	3,2	4
Виразне читання затранскрибованого тексту чи слів	2,7	8
Орфоепічні п'ятихвилинки	2,9	6
Диктанти	1,5	11
Спостереження за роботою мовного апарату	2,4	9
Спостереження за мовленням однокласників	3,3	3
Виконання тестових завдань	3,5	2
Конкурс на кращого читця поетичних творів	2,9	6
Програвання ситуацій зі шкільної практики	1,7	10
Складання діалогів	3,3	3
Ситуативні завдання	2,8	7
Аудіювання текстів	3	5

У запропонованому переліку є різноманітні види робіт, спрямовані на формування мовної компетентності (*транскрибування, фонетичний аналіз, орфоепічні п'ятихвилинки, диктанти, виконання тестових завдань*), мовленнєвої компетентності (*ситуативні завдання, складання діалогів*), професійного блоку КК (*програвання ситуацій зі шкільної практики, конкурси на кращого читця поетичних творів, виразне читання тощо*). Як бачимо, в основному викладачі послуговуються тими видами робіт, які сприяють формуванню передусім мовного складника КК.

Отже, анкетування виявило, що переважна більшість опитаних вважає за доцільне уведення компетентнісного підходу до вивчення української мови у ЗВО, визнають необхідність систематичної роботи над удосконаленням професійних якостей студентів, але недостатньо володіють теоретичними знаннями про сутність, статус та структуру професійної комунікативної компетентності, відчувають труднощі у проведенні лекційних та практичних занять за компетентнісним підходом. Крім того, викладачі у своїй практиці використовують переважно традиційні методи, прийоми та засоби навчання, надають перевагу тим формам і видам робіт, що формують мовний компонент комунікативної

компетентності. Індивідуальні та групові бесіди з викладачами сучасної української мови експериментальних ЗВО підтвердили результати опитування.

Анкетування студентів містило 15 запитань, які мали на меті виявити ставлення майбутніх учителів до змін, що відбуваються в освіті України, пріоритетів у навчанні, проблем удосконалення культури власного професійного мовлення, упровадження новітніх технологій та методів навчання, видів завдань, які анкетовані вважають ефективними для формування КК (див. дод. Б). Так, більшість респондентів (86%) переконана, що одні знання й уміння з сучасної української мови не забезпечать успішну професійну діяльність, дехто з них говорить, що це залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних причин, зокрема від керівників навчальних закладів. Серед чинників, які, крім знань, умінь і навичок, будуть необхідними для кар'єрного зросту, студенти надали перевагу досвіду (педагогічній практиці, розв'язанню лінгвопедагогічних завдань), спроможності опрацювання матеріалів про нові технології за допомогою різних пошукових систем, любові до дітей. Деяко нижчі показники одержали мотивація, прагнення до самовдосконалення, усвідомлення необхідності самоосвіти, орієнтування в умовах спілкування тощо. Переконливим, на нашу думку, є те, що анкетовані насамперед обрали ті якості, які є складниками професійного блоку КК.

На питання: «Якому способу одержання навчальної інформації Ви особисто віддаєте перевагу?» – 47% опитаних відповіли, що користуються комп'ютером (електронні носії інформації), 30% надають перевагу поєднанню друкованих (підручники), словесних та електронних джерел. Менше третини респондентів послуговуються в навчанні книгами, конспектами та сприймають інформацію з голосу (на слух).

Як бачимо, студенти-філологи готові до впровадження новітніх інформаційних технологій навчання. Ці результати підтвердили й відповіді на питання: «Які типи лекцій, на Вашу думку, є ефективними в реалізації компетентнісного підходу та формування КК?» і «Використання яких технологій Ви вважаєте доцільними у процесі вивчення фонетики й орфоєпії української мови?». Перевагу віддали лекціям-презентаціям, лекціям-навчальним діалогам і

проблемним. Цікавим є те, що класичну лекцію, «керовану» лекцію вважають ефективними лише 7% опитаних. Серед пропонованого списку технологій студенти надали перевагу інформаційним, інтерактивним, проектним та особистісно орієнтованим.

На жаль, анкетовані констатували епізодичне та нерегулярне (73%) використання технічних (мультимедійних, аудіальних та інтерактивних) засобів навчання на заняттях з сучасної української мови.

Окреме питання анкети було присвячено важливості самостійної роботи студентів для вдосконалення професійних якостей майбутніх учителів. 72% респондентів відповіли «так», 10% – «ні», а 18% зазначили, що позитивна відповідь можлива за умови використання цікавих, творчих завдань для самостійного вирішення й нетрадиційних способів контролю за їх виконанням.

Студентам також було запропоновано відповісти на блок питань, який стосувався такого важливого компонента КК, як культура мовлення. Відповіді засвідчують наявність проблеми, неоднозначне ставлення до культури власного чи чужого мовлення. Так, на питання: «Чи завжди філологів потрібно послуговуватися літературним мовленням?» – лише 68% опитаних відповіли позитивно, 17% вважають, що літературне мовлення буде доцільним тільки в умовах навчального процесу (зі студентами, батьками, колегами), а 15% – тільки в ситуаціях, коли аудиторія має вищу освіту. Дещо кращі результати ми одержали на підтвердження тези про те, що мовлення є візитівкою людини, тому потрібно постійно працювати над його вдосконаленням (87% позитивних). Приблизно такі ж результати (86% позитивних відповідей) ми одержали на питання про вплив зразкового мовлення викладачів на удосконалення мовлення студентів. Але на питання: «Чи впливає недотримання орфоепічних та акцентуаційних норм на оцінку результату спілкування?» – лише 60% респондентів відповіли «так», 10% вважають, що на загальний оцінний результат недотримання норм впливу не має, а 30% зазначили, що вплив нормативного мовлення на досягнення комунікативної мети залежить від того, із ким ти спілкуєшся, його статусу та освіченості.

Щодо видів помилок, які найчастіше трапляються в усному мовленні студентів, то відповіді розподілились таким чином: орфоепічні – 36%, акцентуаційні – 31%, граматичні – 18%, лексичні – 15%. Подібні результати ми одержали під час індивідуальних та групових бесід із студентами експериментальних груп. Вони зізнавалися, що помічають недоліки в мовленні своїх однокурсників, але дуже рідко виправляють їх, бо «не хочуть перебивати розмову» (42%), «незручно» (23%), «не впевнені в реакції на це друзів», «не хочуть псувати стосунки» (35%).

Студенти позитивно ставляться до використання на заняттях із української мови рольових ігор і ситуативних завдань, визнають їх вплив на формування комунікативної компетентності (70%), але 14% співрозмовників зазначають, що ефективними ці види завдань будуть за умови їх правильного використання (цікавий проблемний зміст, наближеність до реальних ситуацій).

Одне з питань було спрямоване на виявлення думки студентів щодо рівня мовного матеріалу, який використовується для вдосконалення фонетико-орфоепічної компетентності студентів. Позитивним вважаємо те, що 36% опитаних надали перевагу текстам різних типів і стилів мовлення, майже стільки ж (34%) вважають, що ефективною буде робота зі словами й словосполученнями, 30% висловилися за використання звуків і звукосполучень та речень різної структури. Цікавим вважаємо те, що подібні цифри щодо використання текстів (34%) було одержано у процесі анкетування викладачів.

Результати анкетування студентів і бесіди з ними дозволяють констатувати, що університетська молодь позитивно налаштована на зміни в освітньому процесі, готова до впровадження нових підходів, технологій та методів навчання, усвідомлює важливість самоосвіти, самовдосконалення, педагогічної практики для майбутньої професійної діяльності, потребує систематичної роботи над удосконаленням культури мовлення.

Окрему анкету з п'яти питань було розроблено задля виявлення рівня мотивації до сформованості КК. Майбутні вчителі відповідали на питання «Що спонукало Вас обрати спеціальність учителя української мови та літератури після

завершення навчання в школі?». Результати свідчать, що найбільше вплинули на вибір майбутнього фаху поради батьків, родини та особистість учителя української мови та літератури з рідної школи, любов до читання творів української літератури (61,2% – ЕГ; 60% – КГ). Потребу у висококваліфікованих лінгвістах на ринку праці, бажання долучитися до процесу розбудови української мови визначили як провідний мотив відповідно 14,5% та 12%, лише 11% респондентів вважають фах філолога престижним (ЕГ – 36%; КГ – 38,5%). Випадковим вибором обрану спеціальність вважають 2,8% ЕГ та 1,5% КГ. На друге питання «Який основний мотив керує Вами під час навчання?» переважна більшість студентів назвала основними мотивами бажання бути кваліфікованим спеціалістом (ЕГ – 39%; КГ – 40,5%); «щоби мною пишалися батьки» (ЕГ – 15%; КГ – 16,5%), отримувати стипендію (ЕГ – 21%; КГ – 19,5%). Бажання одержати більше знань із майбутнього фаху визначило мотивом навчання 23% студентів ЕГ та 21% КГ; лідерські якості – бути кращим на курсі – виявили 4% ЕГ та 3,5% КГ. Близько 20% респондентів із обох груп у рядку «Ваш варіант» написали, що їм важко визначити тільки один мотив. Відповіді на питання про пріоритети в майбутній діяльності засвідчили стійку мотивацію у 68% опитаних, які не тільки пов'язують своє майбутнє з професією вчителя, але й бажають прищепити учням любов до рідної мови, захоплення кращими творами української літератури, допомогти школярам ефективно опанувати знання з української мови та літератури. Щодо мети здобуття кваліфікації бакалавра філології, то 83% опитаних прагнуть одержати вищу педагогічну освіту, стати вчителем української мови та літератури, передавати учням свої знання й досвід. Останнє питання стосувалося чинників, які впливають, на думку опитуваних, на результативність вивчення певної дисципліни. Відповіді виявили однотайність думок, особисту спрямованість студентів у навчанні. Найбільш дієвими чинниками респонденти вважають зв'язок із майбутнім фахом, можливість реалізації особистісного потенціалу, співавторство «викладач – студент» в освітньому процесі. Пересічні результати опитування узагальнено в таблиці 2.3.7.

Рівень сформованості мотивації до формування КК у майбутніх учителів української мови та літератури

Групи	Стійка мотивація до вибору майбутньої професії, вивчення фахових дисциплін	Напівсвідоме ставлення до вчительської професії й вивчення фахових дисциплін	Неусвідомлений вибір майбутнього фаху, незацікавленість вивченням фахових дисциплін
Експериментальні	36%	61,2%	2,8%
Контрольні	38,5%	60%	1,5%
Середній результат	37,3%	60,6%	2,2%

Аналіз анкет викладачів і студентів дав змогу визначити труднощі у формуванні комунікативної компетентності, виділити проблеми, які потребують посиленої уваги, визначити ефективні методи, прийоми задля їхнього використання в експериментальному навчанні.

Спостереження за освітнім процесом, відвідування лекційних і практичних занять із вивчення фонетики й орфоєпії української мови підтвердили результати анкетування. Так, на більшості з відвіданих лекцій не використовували технічні засоби навчання, на практичних заняттях система завдань була спрямована переважно на формування фонетико-орфоєпічних умінь, мало уваги приділялось роботі з текстами, удосконаленню правильної та виразної вимови, розвитку усного мовлення студентів.

Серед елементів інтерактивного навчання, які використовували викладачі Рівненського державного гуманітарного університету на відвіданих нами лекційних і практичних заняттях, найбільш поширеним є *мозковий штурм*. Цей прийом використовує доц. Н. Гаврилюк у кінці лекції «Зміни звуків у потоці мовлення» з метою активізації розумової діяльності студентів, підготовки до практичних занять і самостійного закріплення навчального матеріалу. Викладач чітко сформулювала проблемне питання: «Чи можливо і як можна виявити тип і вид змін голосних і приголосних звуків у потоці мовлення?» Студенти активно обговорювали проблему, висували ідеї, які викладач записувала на дошці. У результаті дискусії уклали алгоритм, який покроково допомагав розв'язати

поставлене завдання й сприяв систематизації та узагальненню фонетичного матеріалу.

На практичних заняттях доц. Н. Адах використала рольові ігри для перевірки домашнього завдання, застосувавши взаємоперевірку затранскрибованого вдома тексту. Студенти працювали в парах, по черзі виконуючи роль викладачів і вмотивовано виставляючи оцінки за правильність виконання завдання. На нашу думку, цей методичний прийом допомагає здійснювати професіоналізацію навчання, сприяє формуванню КК.

Серед методів і прийомів навчання, що сприяють розвитку мовлення студентів, на практичних заняттях використовували складання лінгвістичної казки, що може використовуватися на уроках української мови в процесі вивчення фонетичного матеріалу (5 клас). Такий вид роботи має комплексний характер: узагальнення знань із розділу, вироблення вмінь вільного володіння мовним матеріалом, здатності інтерпретувати його відповідно до ситуації спілкування, доцільного використання художньо-виражальних засобів, розвиток писемного мовлення тощо. Ефективним прийомом вироблення КК є, на наш погляд, орфоепічно-поетичні п'ятихвилинки, які застосовували викладачі на заняттях із фонетики й орфоєпії української мови.

Отже, результати констатувального зрізу підтверджують необхідність систематичної роботи над формуванням комунікативної компетентності студентів-філологів, а відтак і розроблення відповідної методики.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення для студентів філологічних спеціальностей показав, що в умовах автономізації сучасних закладів вищої освіти, покликаних забезпечувати якісну освіту, функціонує значна кількість рекомендованих галузевим міністерством до використання в освітньому процесі альтернативних підручників, посібників. У практиці вищої школи й донині активно використовують навчально-методичні посібники Н. Тоцької, зокрема: «Сучасна українська літературна мова: Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія»; «Сучасна українська літературна мова. Завдання і вправи»; енциклопедію «Українська мова» (2007 р.); навчальний посібник «Сучасна українська літературна мова» (Н. Венжинович); практикум «Сучасна українська літературна мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка» за редакцією М. Фащенко; «Сучасна українська літературна мова» (за редакцією А. Грищенка, С. Карамана, О. Пономарева, М. Плющ); збірник вправ «Сучасна українська літературна мова» (М. Плющ, О. Леута, Н. Гальона та ін.). Автори навчальної літератури зорієнтовують студентів на засвоєння природи мовних звуків, особливостей їх творення, фонетичних умов модифікації голосних і приголосних звуків української мови, законів їх сполучуваності, правил складоподілу, наголошування, різних фонетичних процесів, а також норм літературної вимови. Проте використання чинного навчально-методичного забезпечення на констатувальному етапі педагогічного експерименту дало змогу виявити відсутність системи вправ і завдань для формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі навчання фонетики й орфоепії.

Важливою умовою модернізації системи вищої педагогічної освіти є впровадження компетентнісного підходу до вивчення фахових дисциплін, розвиток ключових компетентностей вчителя-словесника, що передбачає створення умов для формування й розвитку комунікативної компетентності, творчих здібностей студентів у контексті особистісно орієнтованих технологій, що надає студентові

можливості вибору як суб'єкта діяльності способів досягнення мети, відповідальності за вибір і його результат. Вивчення й узагальнення теоретичних здобутків науковців у галузях психології, педагогіки, лінгводидактики уможливило обґрунтування лінгводидактичних засад формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії, складниками яких у роботі визначено: сучасні підходи; загальнодидактичні принципи навчання; специфічні принципи навчання фонетики й орфоєпії; *форми навчання* у вищому закладі освіти: *лекції* (лекції-презентації; проблемні лекції; лекції-діалоги); *семінарські та практичні заняття* (власне семінар; колоквиуми; захисти проєктів); *самостійна робота, консультації; позааудиторна робота; методи навчання фонетики й орфоєпії; з-поміж прийомів навчання навчання фонетики й орфоєпії* виокремлено: *загальні прийоми мисленнєвої діяльності студентів та специфічні* (фонетичний та фонематичний аналіз, фонетична транскрипція, постановка голосу, активне слухання, рольова гра, ситуативне моделювання тощо); *засоби навчання* (дидактичний матеріал, тексти, словники різних видів, навчальні посібники, мультимедійні ресурси); технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії.

У дисертації визначено критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії: лінгвістичний, мовленнєвий, соціокультурний, термінний, інформаційно-технологічний, дослідницький, рефлексійний, яким відповідають показники й рівні (високий, достатній, середній, елементарний) сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії.

Матеріали, що ввійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [135], [137], [139].

РОЗДІЛ III.

Експериментальна перевірка розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання фонетики й орфоєпії

3.1. Мета й завдання експериментальної методики

Аналіз лінгвістичних, психологічних, психолінгвістичних та методичних засад формування комунікативної компетентності, анкетування студентів і викладачів та результати констатувального зрізу дали підстави для розроблення експериментальної методики формування КК майбутніх учителів у процесі вивчення фонетики й орфоєпії сучасної української літературної мови.

У процесі підготовки програми експерименту ми виходили з *припущення*: формування комунікативної компетентності студентів під час вивчення фонетики й орфоєпії української мови буде успішним за *умов*: 1) поєднання компетентнісного, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного, функційно-стилістичного, текстоцентричного підходів у викладанні української мови; 2) застосування сучасних інноваційних технологій і відповідних їм методів, прийомів, засобів навчання; 3) урахування інтегративного характеру професійної комунікативної компетентності, відображення його у змісті підготовки студентів та системного характеру сучасної української літературної мови, вивчення фонетики, фонології, орфоєпії у взаємозв'язку з іншими розділами, що дозволить формувати відповідні субкомпетентності цілісно; 4) взаємопов'язаного формування вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності, мовної, мовленнєвої, стратегічної, соціокультурної компетентностей та інтеграції різних видів діяльності (пізнавальної, мовленнєвої, ігрової, художньо-словесної); 5) стимулювання репродуктивної та продуктивної мовленнєвої діяльності, у тому числі за допомогою ситуативних завдань і рольових симулятивних ігор; 6) реалізації міжпредметних зв'язків (українська та зарубіжна література, історія, іноземна мова, психологія), спеціально розроблених спецкурсів і спецсеминарів, практикумів комунікативного і професійного спрямування, освітніх інноваційних і мультимедійних технологій; 7) організації самостійної роботи студентів,

спрямованої на закріплення знань, формування професійних умінь і навичок; самоконтролю та самокорекції; 8) надання пріоритету комплексній роботі з текстами культурологічної тематики різних типів і стилів мовлення як дидактичного матеріалу [136, с. 97].

На деяких факультетах у навчальних планах передбачено проведення орфоепічних практикумів, спецсеінарів із риторики чи практичних занять із виразного читання. Уважаємо, що вивчення цих предметів сприяє формуванню професійної комунікативної компетентності студентів, але матеріал із цих предметів до експериментальної програми не внесено, оскільки вони заплановані не в усіх експериментальних навчальних закладах.

Важливою умовою формування КК є самостійна робота студентів, яка є невід'ємною частиною вивчення української мови. Завдання для самостійної роботи з фонетики й орфоепії української мови ми розробили до кожної теми експериментальної програми (див. додаток Д).

Провідними принципами розробленої в процесі дослідження програми були:

- а) дотримання наступності та перспективності у вивченні розділів курсу «Сучасна українська літературна мова», оскільки «Фонетика. Орфоепія» становлять базу для вивчення інших розділів курсу;
- б) науковість виучуваного матеріалу, що виявляється в урахуванні сучасних тенденцій та аспектів вивчення мови;
- в) зв'язок теорії з практикою (практична спрямованість курсу);
- г) міжпредметна інтеграція, яка виявляється у використанні матеріалів інших предметів (іноземної мови, зарубіжної й української літератури, історії України, фольклору);
- г) гуманізація, гуманітаризація й індивідуалізація навчання;
- д) взаємозалежність мови й мислення, усного й писемного мовлення;
- е) практична мовленнєва спрямованість навчання;
- є) відповідність мовного матеріалу виду мовленнєвої діяльності.

Дослідне навчання здійснювалося впродовж трьох етапів.

I етап дослідження був підготовчим. Він проходив у кількох напрямках:

1. Аналіз навчально-методичних комплексів із викладання фонетики й орфоепії української мови, рекомендованих МОН України та електронних варіантів, якими користуються викладачі та студенти експериментальних ЗВО.

2. Проведення й аналіз діагностувальних робіт у закладах вищої освіти різних регіонів України.
3. Організація анкетного опитування викладачів сучасної української літературної мови, студентів філологічних факультетів експериментальних ЗВО.
4. Визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості КК студентів.
5. Проведення контрольних зрізів з метою виявлення початкового рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови й літератури.
6. Розроблення програми та спеціальної методики формування комунікативної компетентності у процесі вивчення фонетики й орфоєпії української мови на філологічних факультетах різних типів ЗВО.

II етап – основний (формувальний), передбачав реалізацію спеціально розробленої методики формування комунікативної компетентності студентів-філологів, її регулювання й коригування.

III-й етап – завершальний (контрольно-узагальювальний), призначався для кількісного і якісного аналізу педагогічного експерименту, узагальнення результатів, що дало змогу визначити ефективність запропонованої методики.

Мета педагогічного експерименту полягала у створенні методики та експериментальної програми формування її комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення фонетики й орфоєпії сучасної української літературної мови, що передбачала виявлення рівнів сформованості всіх її складників, умов успішного оволодіння студентами філологічних спеціальностей знаннями, уміннями й навичками оперування фонетичним і орфоєпічним матеріалом, потрібним для майбутньої професійної діяльності; у доборі методів і прийомів, які найкраще сприяють здатності студентів-філологів використовувати фонетичні засоби залежно від умов і мети комунікативної діяльності; виявленні ефективності створеної методики.

Логіка й поетапність дослідження потребувала розв'язання таких *завдань*:

- 1) розробити програму та побудувати модель дослідного вивчення фонетики й орфоєпії на комунікативних засадах; 2) створити й упровадити експериментальну

методику формування комунікативної компетентності студентів-філологів; 3) перевірити ефективність запропонованої методики, узагальнити результати та укласти методичні рекомендації щодо формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-словесників.

Експериментальне навчання фонетики й орфоєпії української мови за спеціально розробленою методикою відбувалося впродовж 2016–2018 навчальних років у експериментальних групах, які були обрані за результатами констатувального зрізу. Тривалість цього етапу експериментального навчання пояснюється тим, що за навчальними планами різних ЗВО України системне вивчення української мови розпочинається в другому семестрі першого курсу або в першому семестрі другого курсу, що спонукало вносити корективи в навчальний процес упродовж експерименту.

Ефективність процесу формування КК в експериментальних групах забезпечували: реалізація компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного, текстоцентричного підходів у викладанні сучасної української літературної мови; поєднання традиційних та інноваційних методів формування компетентної мовної особистості студента-філолога, широке застосування наочних засобів навчання (смарт дошок, комп'ютерів, ілюстрацій, світлин, аудіо- та відеозаписів тощо); моделювання навчальних ситуацій для вдосконалення професійного мовлення та набуття фахових умінь і навичок спілкування (педагогічне проектування, рольові й ділові ігри, case study та ін.); систематична робота з текстами різного типу, стилю й жанру мовлення (їх аналіз, трансформація, створення власних висловлювань); активне залучення інформаційних ресурсів (зокрема інтернету) для науково-дослідницької роботи, реалізації проектного навчання; посилення ролі самостійної роботи в опануванні знань, умінь та навичок, удосконалення професійних якостей студентів, використання рекомендованої наукової літератури для самостійного опрацювання.

Одним із головних завдань формувального етапу дослідження було упровадження програми та апробація експериментальної методики й визначення її ефективності. У контрольних групах, як і вимагали правила експерименту,

вивчення фонетики й орфоєпії відбувалося за традиційною методикою, а в експериментальних – за спеціально розробленими програмою й методикою, спрямованими на формування КК як системного цілісного утворення.

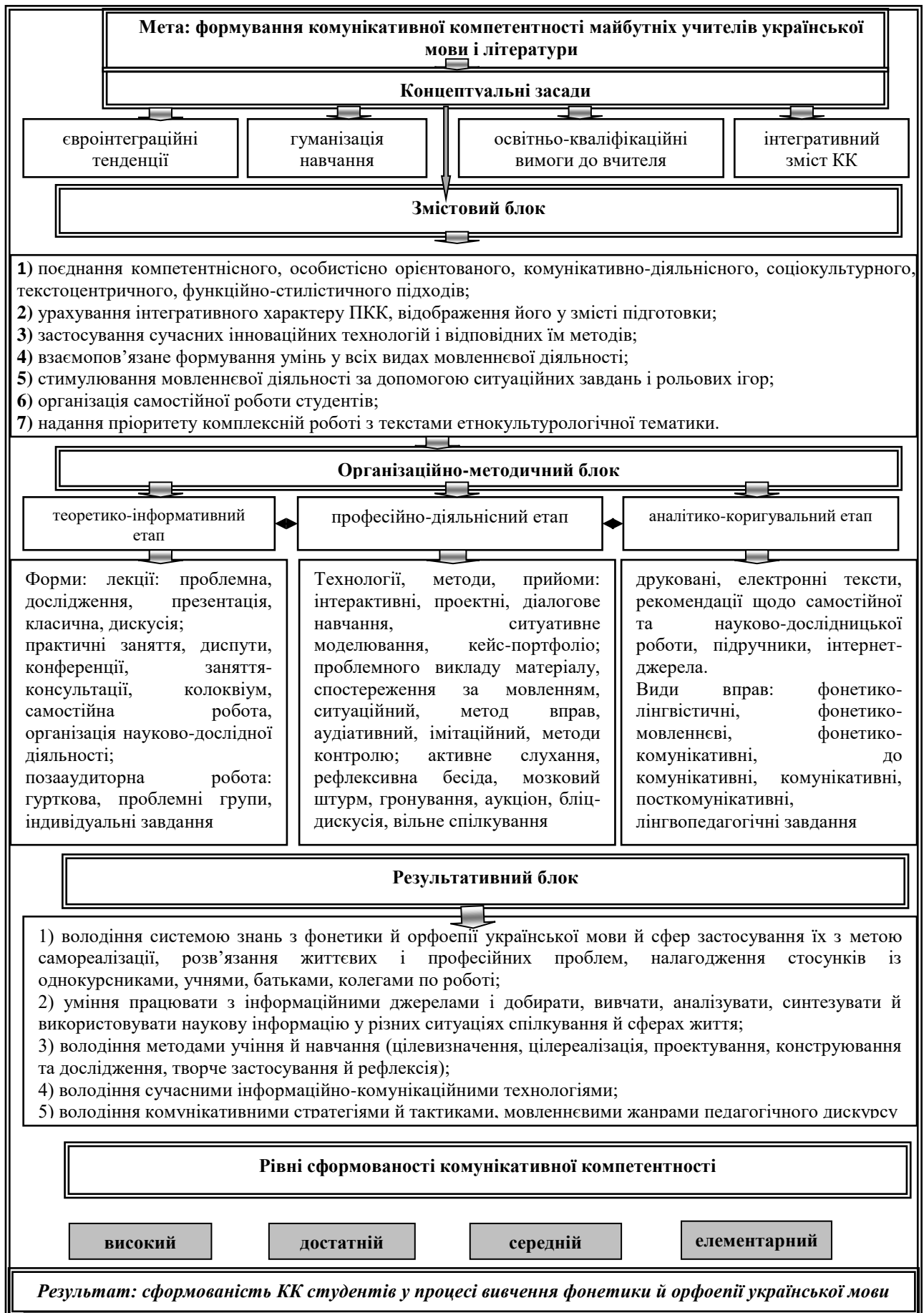
Експериментальна програма дає уявлення про всі етапи дослідного навчання: у ній знайшло відображення проведення констатувального зрізу, виконання якого дало можливість визначити вихідний рівень сформованості комунікативної компетентності студентів контрольних та експериментальних груп філологічних факультетів. У їх визначенні враховувалася приблизно однакова кількість студентів (експериментальні групи – 226 , контрольні – 230). Критерієм також був приблизно однаковий вихідний рівень КК тих, хто брав участь у експерименті.

Під час створення експериментальної методики вирішували низку *завдань*, головні серед яких: 1) визначити ефективні підходи й технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі вивчення фонетики й орфоєпії української мови; дібрати методи, прийоми й засоби, спрямовані на ефективне вдосконалення комунікативної культури мовлення майбутніх учителів-словесників під час вивчення фонетичного матеріалу; розробити систему вправ і завдань задля формування КК; 2) визначити критерії добору текстів для комплексної роботи з урахуванням психологічних та лінгводидактичних чинників; 3) укласти експериментальну програму формування КК студентів-філологів, яка б системно відображала шляхи реалізації дослідного навчання; 4) розробити дослідну методику формування комунікативної компетентності у процесі вивчення фонетики й орфоєпії української мови та експериментально перевірити її ефективність.

Найбільш повно відображає реалізацію окреслених завдань лінгвометодична модель експериментального навчання (див. рис. 1):

Створена нами лінгводидактична модель формування КК у процесі вивчення фонетики й орфоєпії української мови, крім мети, містить низку компонентів, які умовно можна об'єднати у три блоки: змістовий, організаційний і результативний. У змістовому блоці визначено концептуальні засади (євроінтеграційні тенденції, гуманізацію навчання, освітньо-кваліфікаційні вимоги до вчителя та інтегративний

Рис 1. Лінгводидактична модель формування КК студентів-філологів у процесі навчання фонетики й орфоєпії сучасної української мови



характер КК), які визначають загальну спрямованість нашого дослідного навчання та напрями мовно-професійної підготовки, що відображають зміст усіх компонентів КК. Організаційний блок містить технологічні умови, за реалізації яких процес формування КК буде успішним. До результативного блоку вміщено критерії та рівні сформованості КК та результат упровадження методики – сформованість комунікативної компетентності у процесі вивчення фонетики й орфоєпії української мови. Крім того, модель передбачала поетапне формування КК: теоретико-інформативний (когнітивний), професійно-діяльнісний та аналітико-коригувальний (оцінний) етапи.

3.2. Перебіг формувального етапу експерименту

Дослідно-експериментальна робота складалася з трьох етапів: теоретико-інформативного (когнітивного), професійно-діялісного (процесуального) й аналітико-коригувального (оцінного).

Сутність першого *теоретико-інформативного* етапу полягала в розвитку в майбутніх учителів ціннісно-мотиваційної сфери, у засвоєнні системи відповідних знань, їх розумінні й усвідомленні, що мало забезпечити в майбутньому успіх у професійній діяльності. На цьому етапі реалізувалися такі напрями мовно-професійної підготовки, як: оволодіння базовими знаннями сучасної лінгвістичної науки, опрацювання правил українського мовленнєвого етикету, оволодіння мовною терміносистемою, залучення до самостійної пошукової роботи з науково-навчальним текстом, різними джерелами інформації з лінгвістики й суміжних дисциплін.

Одним із завдань створення експериментальної методики був добір методів, прийомів й засобів навчання, спрямованих на ефективне удосконалення КК майбутніх учителів-словесників. Комунікативна спрямованість освітнього процесу передбачає, на нашу думку, використання таких методів і прийомів на **лекційних заняттях**: цілеспрямованого слухання й обмірковування (активне слухання); метод діалогів, дискусії (бліц-дискусія, павутинка дискусії, письмова дискусія),

проблемно-рефлексивного полілогу («Займи позицію», «Незакінчені речення»), «Розумовий штурм», «Парафразування», «Переформулювання» (група комунікативних методів та прийомів) тощо [137, с. 144]. Доцільним методичним супроводом лекцій визнано мультимедійні засоби, які містять вербальні й невербальні компоненти, що є своєрідними полікодовими (креолізованими) текстами [223, с. 107].

У процесі проведення **практичних занять** вважаємо за доцільне використовувати такі методи й прийоми: спостереження за мовними явищами, лінгвістичну гру, словесний портрет явища, «Сенкан», кейс комунікативних ситуацій (case study), веб-квести, рольову гру, аналіз професійних ситуацій, розв'язування лінгвопедагогічних завдань, комунікативний тренінг (групи ситуаційних та ігрових методів). У філологічній освіті **семінарські заняття** проводяться нечасто, але ми виокремили методи, що, на нашу думку, сприяють оптимальній попередній підготовці студентів до семінарів і проведенню занять: метод проектів, пошуковий, дослідницький (у процесі підготовки до занять), проблемний, дискусії, ділової гри, моделювання ситуацій (під час занять). **Методи самостійної роботи:** робота з навчально-пізнавальними джерелами (словниками, довідниками, електронними носіями інформації, інтернетом), підготовки доповідей та рефератів (пошукові), портфоліо, звіт-презентація самостійної роботи, «гарта пам'яті», самостійне укладання лінгвістичних термінологічних словників до певних тем, розділів, дисциплін; побудова алгоритмів, інструкцій тощо. На **контрольних заняттях** використовувалися як традиційні для мови методи (диктант, тести, програмування), так і специфічні для розділу (контрольне транскрибування тексту, складання партитури віршів, конкурси читців тощо), такі, що притаманні компетентнісному підходу (взаємооцінювання, самооцінювання). Названі методи професіоналізують процес навчання [137, с. 144].

Упродовж *теоретико-інформаційного* етапу впровадження експериментальної методики використовувалися такі організаційні форми роботи зі студентами: лекція (проблемна, керована, лекція-діалог, лекція-дослідження, лекція-презентація, лекція-прес-конференція тощо), практичні заняття з

розв'язанням завдань міжпредметного та проблемного характеру на усвідомлення зв'язків між поняттями, збагачення мовлення студентів професійною лексикою, самостійна робота за спеціально розробленими комплексними завданнями, що охоплюють проблемні, тестові, науково-дослідницькі модулі. Так, перша лекція з розділу «Фонетика й орфоепія української мови» мала форму *лекції-презентації* досягнень української фонетики, що дозволило ознайомити студентів з доробками провідних лінгвістів, у цікавій формі подати рекомендовану літературу з розділу, охарактеризувати особливості методичного апарату підручників із фонетики, чітко спрямувати самостійну роботу тощо. На теоретико-інформаційному етапі студенти одержали довготермінове завдання із самостійної роботи – поетапне укладання тематичного термінологічного словника з виучуваного розділу. На практичному занятті «Зміни звуків у потоці мовлення» для кращого усвідомлення сутності термінів «асиміляція», «асимілятивні зміни» студенти опрацьовували міні-тексти з історії, біології, соціології про асимілятивні процеси, шукали спільне з лінгвістикою і дійшли висновку, що в основі цих процесів лежить пристосування, уподібнення. Названі види робіт сприяли оволодінню фонетичною термінологією, базовими знаннями, мотивували самостійну роботу студентів.

На *професійно-діяльнісному* етапі метою експерименту було створення позитивної мотивації навчальної й професійно-комунікативної діяльності студентів у процесі реалізації таких напрямів мовно-професійної підготовки: удосконалення власного мовлення та мовленнєво-комунікативних умінь, вироблення тактик і стратегій спілкування, лінгво-методичних умінь роботи з фонетичним, орфоепічним матеріалом відповідно до комунікативного спрямування шкільного курсу української мови, практичне ознайомлення з новими технологіями, удосконалення умінь роботи з ними й різними джерелами інформації, формування умінь і навичок самостійної наукової роботи з науково-навчальним текстом (див. рис. 1). Крім того, саме на цьому етапі реалізовувалися основні технологічні умови впровадження експериментальної методики, які охоплюють ефективні, на нашу думку, підходи, технології, методи, прийоми й засоби навчання, систему вправ, методику комплексної роботи з текстами, поєднання різноманітних аудиторних і

позааудиторних форм організації навчання, корекцію форм і видів самостійної роботи студентів тощо.

Провідними на цьому етапі вважаємо інтерактивну, проектну технології та ситуаційне моделювання, діалогове навчання тощо. Крім того, реалізації названих напрямів сприяє використання активних методів (пошукового або евристичного, різних видів бесід, дискусії на лінгвістичну тему, ситуаційного, аудіативного, імітативного, проектного). Застосування методів зумовлюється типом заняття (лекційного чи практичного), формою (аудиторною чи позааудиторною), темою (фонетичною, орфоепічною), кількістю годин, відведених на тему, етапом опрацювання та становлення умінь і навичок. На лекціях використовувалися такі методи активізації розумової діяльності, як: діалогове навчання, проблемний виклад матеріалу, «допомога» студентів тощо. Так, у проведенні лекційного заняття «Зміни звукового складу слів у потоці мовлення» використовували інтерактивну дошку, що зробило пояснення викладача та ілюстрування різних типів звукових змін мобільнішими, ніж у роботі зі звичайною. У ході лекції, присвяченої орфоепічним нормам української мови, проводився орфоепічний експеримент (читання студентами підготовленого й незнайомого текстів зі збереженням орфоепічних і акцентуаційних норм, виправлення й оцінювання цього виду робіт студентами), що мав на меті активізувати діяльність студентів, акцентувати увагу на важливості контролю за своїм і чужим мовленням. На практичних заняттях з цієї теми застосовувалася рольова гра «Конкурс на заміщення вакантної посади диктора місцевого радіо», під час якої студенти виконували ролі членів журі й претендентів на посаду. Проектна технологія на цьому етапі експерименту стала об'єднувальним фактором, що дозволив застосовувати види робіт, які сприяли комплексному формуванню усіх складників КК.

На початку формувального етапу експерименту студенти одержали довготермінове завдання: за результатами вивчення фонетики й орфоепії української мови підготувати звіт-презентацію про виконану самостійну роботу. Упродовж занять студенти мали змогу доповнювати свій особистий файл

термінологічними словниками (термінологічна компетентність); творчими роботами – есе, творами, лінгвістичними казками, сенканами (мовна, мовленнєва компетентності); дібраними тематичними прислів'ями, приказками, скоромовками, чистомовками, загадками, алгоритмами (соціокультурна, діяльнісна компетентності); текстами із програмових художніх творів, насиченими випадками різних видів змін звуків у потоці мовлення, які можуть бути використані у шкільній практиці (мовна, технологічна, діяльнісна компетентності); доповідями, рефератами, тезами, анотаціями, бібліографічними списками (науково-дослідницька, діяльнісна, ІТ-компетентності); ілюстративним матеріалом: таблицями, алгоритмами, лінгвістичними кросвордами, шарадами, анаграмами, записаними зразками художнього читання (мовна, діяльнісна, технологічна компетентності) тощо.

Для цього студентам на початку вивчення розділу запропоновано, крім лінгвістичних, декілька соціокультурних тем (на вибір): «Я знаю силу слова», «Всякий свого щастя коваль», «У всякої пташки свої замашки», «Діло майстра величає», «На дерево дивись, як родить, а на людину – як робить», «Хто рано встає, тому Бог дає», «Не краса красить, а розум», «Людська думка найбистріша й найсміливіша», «Слово – не полова, язик – не помело», «Вік живи – вік учись», «Порожня бочка гучить, а повна – мовчить». Наведемо фрагменти зі звітів про самостійну роботу студентів експериментальних груп: Скоромовки, які можуть використовуватися з метою вироблення стійких умінь і навичок правильної вимови шиплячих як у школярів, так і в студентів: 1) *В чаплі чорні черевички, чапля чапа до водички. 2) Шматок сальця шукає мишка, у нашій шафі шарудить. Як шугане на мишку кішка! А мишка шусть – у шпарку вмить (Н. Забіла). 3) Почапали каченята та по чапалоті, Каченята-чапенята – сухо нам у роті (М. Вінграновський). 4) Жоржик – лежень, лежебока, з лежебокою морока. Женя каже: - Не лежи, Жито жати помози. Лежень каже: - Може, жалко, Жалко, Женечко, лежанки? Що ж, як будете ви жати, Зможу в житі я лежати! (Г. Бойко).* Деякі із дібраних студентами скоромовок можуть слугувати матеріалом для спостережень за звукописними можливостями української мови (алітерація). *Грізно грима грім*

горою, гонить гомін градобою, гнеться груш гнучке гілля, гонить гуси Гнат: -
Гіля! (В. Лучук).

Цікаві добірки акровіршів містять соціокультурний компонент, що може спонукати до діалогів чи створення власних висловлювань. Наприклад:

*У червоному намисті
Коло річки в зелен листі
Розшишлася калина,
А із нею й тополина.
Їде візник, тихо стане,
На калину ніжно гляне,
А в уяві щось постане (Україна)*

Чітку професійну спрямованість має більшість знайдених студентами віршів про звуки й букви, лінгвістичних казок, які можуть зацікавити школярів. Наприклад, фонетичні вірші й казка зі звіту Василя С.:

*В кожному слові чуєм звуки.
Звуки ті всі різні –
Голосні та приголосні.
Як звуки мови виникають?
Що творить їх і де?
Повітря до гортані
З легень спочатку йде.
Там звуки завібрують –
І голос всі почують.
Шість звуків вільно можна
Співати, як пісні.
Ці звуки знає кожен. Як звем їх ?
Голосні. (За З. Головка)*

Основною умовою для складання лінгвістичних казок студентами було визначено дотримання принципів науковості й доступності. Наводимо це один фрагмент звіту студентки Ольги С.

Хто найважливіший

В царстві Фонетика жили- були Голосні та Приголосні звуки. Голосних було мало, всього шість, але їх дуже любили слова. Кожен голосний звук був у великій пошані. Особливо гарно звучали вони в піснях. У Голосні звуки був закоханий Наголос, а на Приголосні навіть уваги не звертав. Одного разу найбільш заздрісний звук [З] став думати – гадати, як би провчити Голосні. Він звернувся за допомогою до свого брата звука [С]. Зібрали вони усі звуки на збори. В результаті всі

пересварилися і Голосні звуки покинули збори й королівство Фонетику. Перестали співати пісень у королівстві, по-іншому почали говорити, Приголосні ледве могли порозумітися між собою. Сумно стало жити.

На третій день після цієї пригоди до цариці Фонетики приїхала сестра Орфографія. Вона була обурена, коли почула, як розмовляють у царстві її сестри, і зазначила, що не може гостювати в таких умовах.

Довелось Приголосним звукам перепросити своїх Голосних побратимів. З того часу живуть вони в мирі й злагоді, утворюючи різні слова.

Основна увага в написанні казок приділялася поділу звуків на голосні та приголосні, особливості твердих і м'яких, дзвінких і глухих приголосних звуків, уподібненню звуків у потоці мовлення тощо.

У багатьох творчих звітах студентів були присутні сенкани, в яких зосереджувалися уявлення студентів про фонетичну систему української мови. Наведемо приклад: *Фонетика*.

Звукова, українська.

Вивчає, розрізняє, наголошує.

Фонетика «озвучує» мовлення людей.

Надзвичайно важлива (Оксана Г.)

На практичних заняттях особливу увагу зосереджували на роботі з текстами і виконанні завдань на основі тексту. Оскільки експеримент проводився під час вивчення фонетичного матеріалу, основна увага приділялася завданням, пов'язаним із фонетикою. Методисти виокремлюють три групи завдань із фонетики: 1) фонетико-лінгвістичні, спрямовані на формування лінгвістичної компетентності, вироблення мовних умінь і навичок; 2) фонетико-мовленнєві, спрямовані на формування мовленнєвої компетентності на етапі узагальнення й систематизації знань із фонетики; 3) фонетико-комунікативні, покликані формувати комунікативну компетентність і спрямовані на усвідомлення мовленнєвознавчих понять, удосконалення комунікативних умінь і навичок [261, с. 32].

Виокремлені типи вправ широко використовувалися на професійно-діяльнісному етапі. Так, фонетико-лінгвістичні завдання застосовувалися переважно на початковому етапі закріплення знань і формування мовних умінь і

навичок. Дидактичним матеріалом слугували слова, окремі сполучення слів і текст. Ми надавали перевагу текстовим вправам аналітичного, аналітико-синтетичного та синтетичного характеру. Наприклад: *Знайти в тексті приклади фонетичних явищ, що вивчаються; виписати їх, затранскрибувати й пояснити* (аналітична, класифікаційна вправа); *пояснити значення термінів, проілюструвати їх своїми прикладами* (аналітико-синтетична); *скласти речення з парами слів, які відрізняються фонемним складом /a/ - /o/, /e/ - /u/* (конструктивна, синтетична вправа).

На думку Т. Донченко, спостереження за мовою й мовленням сприяє розвитку почуття мови, вихованню естетичного сприйняття й інтересу, розвиває відчуття краси слова, духовно збагачує особистість [80]. З метою усвідомлення ролі голосних і приголосних звуків у мовленні, формування дослідницьких умінь і виховання інтересу до лінгвістики студентам експериментальних груп було запропоновано наступне завдання: *Уважно прочитати вірш Максима Рильського «О земле українських нив...», підрахувати загальну кількість звуків, вирахувати частотність уживання голосних і приголосних звуків, виявити закономірності вживання. Порівняти свої підрахунки з результатами досліджень учених Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні АН України, уміщених в академічній фонетиці* [264, с. 296–305]. Студенти вирахували коефіцієнт уживання голосних (42%), що відповідає загальним тенденціям, наведеним у книзі (42% + 0,6%). Дійшли висновку, що в аналізованому вірші наявний асонанс (**о, а**) та (**е, и**) (*Стократ потоптана військами, полита рабськими сльозами..*), (*Хто може випити Дніпро, Хто властен виплескати море..*), алітерація (**к, т**), (**п, в**), анафора (*хто, хто, хто...*). Загальний висновок спостереження: майстерна звукова палітра дозволяє автору реалізувати свій задум – впевненість у непоборності українського народу, його волелюбності.

Фонетико-мовленнєві вправи, спрямовані на використання фонетичного матеріалу й термінології у власному мовленні без окресленої ситуації спілкування: *Скласти міні-висловлювання на одну із запропонованих тем: «Роль*

чергування звуків у підвищенні культури мовлення», «Спрощення звуків у потоці мовлення як засіб милозвучності української мови та її характерологічна особливість»; написати лінгвістичну казку про голосні чи приголосні звуки української мови або асиміляцію голосних і приголосних звуків у мовленнєвому потоці. За потреби студенти зверталися до спеціально розробленої інструкції.

Інструкція щодо складання лінгвістичної казки: 1. Обери заголовок, який би відображав зміст казки, її головну думку й був цікавим та інтригуючим. 2. У написанні казки стеж за відповідністю подій мовному завданню (навчальній темі). 3. Основні події й факти казки мають ґрунтуватися на лінгвістичній теорії. 4. Матеріал має викладатися логічно й послідовно. 5. Пам'ятай про основний змістовий закон казки: добро й дружба перемагає зло й несправедливість. 6. Кінцівка казки повинна бути повчальною.

Такі завдання, на нашу думку, є комплексними й сприяють одночасно закріпленню теоретичного матеріалу з мови (мовна компетентність), його інтерпретації характеру завдання (діяльнісна компетентність) та формуванню вмінь складати власні висловлювання, тим самим розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності (мовленнєва компетентність), а також можливості застосування набутого досвіду в майбутній професійній діяльності (технологічна компетентність).

Фонетико-комунікативні вправи спрямовані на побудову власних висловлювань відповідно до ситуації спілкування на основі певного фонетичного чи орфоепічного матеріалу, вироблення стратегій і тактик мовленнєвої поведінки в типових професійних, побутових умовах, формування вмінь добирати мовні засоби, адекватні умовам спілкування.

Ми вважаємо, що це переважно ситуативні завдання з окресленою ситуацією спілкування, рольові й ділові ігри на основі фонетичного й орфоепічного матеріалу, які використовуються переважно на завершальному етапі вивчення теми. Наприклад, у експериментальному навчанні систематично використовували ситуативні завдання на розвиток діалогічного мовлення й формування вмінь працювати в парах, монологічного мовлення та розв'язування

педагогічних задач. Наводимо приклади використаних у експериментальному навчанні видів робіт:

1. Кожен студент одержував картку з окресленою ситуацією та завданням. Так, на занятті з теми «Орфоепія української мови. Орфоепічні норми». використовувалися такі картки:

Картка А. *Ситуація спілкування:* Уявіть, що у вашу групу перевівся студент зі східних областей України, в мовленні якого часто трапляються порушення орфоепічних норм, викликаних впливом російської мови. Він звернувся до Вас за допомогою.

Завдання: Вислухати прохання однокурсника. Дати йому кілька порад, які допоможуть дотримуватися українських норм вимови голосних і приголосних звуків. Висловити впевненість, що в нього все вийде.

Картка Б. *Ситуація спілкування:* Уяви, що ти студент Луганського університету, тобі важко дотримуватися літературних норм, особливо щодо вимови шиплячих.

Завдання: Звернутися до сусіда по парті, попросити його про допомогу, уважно вислухати поради. Подякувати йому, запевнити, що будеш працювати над вимовою, дотримуючись його порад.

2. З метою розвитку умінь монологічного мовлення виконували позааудиторне завдання – складання сенкану, яке передбачало застосування знань із фонетики у змінених умовах. Кожен студент групи одержав картку із записаним фонетичним терміном: *фонетика, голосні звуки, приголосні звуки, акомодация, асиміляція, дисиміляція...* та описом ситуативного завдання:

Уяви, що ти східний поет, який складає сенкани. Відомий учений доручив тобі скласти особливий вірш на честь певного мовного явища, який він зможе використати в роботі зі своїми учнями-мовознавцями. *Адресат* – учений та його учні-мовознавці. *Адресант* – ти сам, східний поет, що складає сенкани. *Мета спілкування:* користуючись пам'яткою, скласти сенкан про фонетичне явище так, щоб передати його сутність і головні ознаки. *Тип мовлення* – розповідь з

елементами опису. *Форма мовлення* – письмовий монолог (вірш у прозі, сенкан).
Обсяг – 5 рядків.

Пам'ятка: Сенкан – це неримований вірш, що складається з п'яти рядків, мета якого – висловлення вражень чи опис характерних ознак якогось предмета, явища, особи. 1-й рядок: одне слово (іменник), у якому зосереджено суть теми. 2-й рядок: опис теми – два слова – прикметники. 3-й рядок: визначає дію, пов'язану з темою (три дієслова). 4-й рядок: речення, що складається з чотирьох слів, яке виражає ставлення до теми, почуття з приводу обговорюваного. 5-й рядок: одне слово або словосполучення, суть теми, висновок.

Перевірка виконання цього завдання проводилась на наступному практичному занятті у вигляді конкурсу на кращого поета-лінгвіста. Схвалені групою сенкани розміщували у презентації самостійної роботи з розділу.

3. Розв'язування педагогічних задач. Наприклад, у процесі вивчення теми «Словесний наголос, інтонація як суперсегментні засоби фонетики» студентам було запропоновано таку ситуацію: Ви – вчитель української мови. Вам потрібно похвалити учня за добре виконане домашнє завдання. Підготуйте заохочувальну фразу й вимовне її з різною інтонацією так, щоб умовний учень зрозумів: 1) він виконав завдання найкраще; 2) все добре, але ще є над чим попрацювати; 3) інтонація дозволяє зрозуміти фразу по-різному й зробити відповідні висновки.

Описані види вправ ґрунтуються на фонетичному матеріалі, тобто в основу класифікації як основний застосовано лінгвістичний критерій. У теоретичній частині свого дослідження ми розглядали класифікацію вправ Т. Симоненко, у якій провідним критерієм є сам акт комунікації, етапи його перебігу. За цими ознаками вчений виокремлює докомунікативні, комунікативні й посткомунікативні вправи [247; 255]. Наша методика експериментального навчання відображає ці типи у своєму змісті. Усі завдання, спрямовані на вивчення, закріплення, систематизацію й узагальнення мовного матеріалу, є в переважній більшості докомунікативними. Вправи та завдання, основним змістом яких є сам комунікативний акт без опори на лінгвістичний матеріал,

можна вважати комунікативними. Це в основному ситуативні завдання, рольові й ділові ігри. А до посткомунікативних завдань належать ті, які спрямовані на вдосконалення свого мовлення, редагування та рефлексію. В експериментальних групах більшість пропонованих завдань ми намагалися зробити комунікативними (це вправи, які містять окреслену ситуацію спілкування, рольові чи ділові ігри, комунікативний аналіз тексту, створення діалогів тощо). Ця група теж складала певну систему, завдання поступово ускладнювалися. Перший тип завдань – вправи аналітичного характеру: 1) на спостереження за чужим і своїм мовленням (дикторів інформаційних програм і тих, у кого беруть інтерв'ю; одногрупників на заняттях із української мови й інших предметів); 2) аналіз зафіксованих у мовленні помилок чи виконання вправ на знаходження недоліків, їх усунення.

Так, на одному із занять студентам було запропоновано проаналізувати завдання на визначення помилок чи редагування словосполучень і речень зі збірника для підготовки до ЗНО, попередньо виконавши пропоновані учням тестові завдання. Студенти дійшли висновку, що переважають завдання на усунення лексичних і граматичних помилок, наприклад: *немає лексичної помилки в рядку; знайти рядок, де неправильно вжито прийменник у словосполученні; граматичний зв'язок порушено в словосполученні; лексичну помилку допущено в рядку і т. п.* Наприклад:

Лексична помилка є в рядку:

- а) скасувати конференцію;*
- б) являється прикладом;*
- в) непридатний до вжитку;*
- г) зважати на правила.*

Помилково вжито слово в рядку:

- а) пробачте мені;*
- б) опанувати професію;*
- в) останнього понеділка місяця;*
- г) зазнати біди.*

Тобто, завдань на визначення можливостей чергування або редагування речень за допомогою вживання /і-й/, /у-в/ дуже мало. Наприклад:

Чергування у-в **неможливе** в усіх словах рядка:

- а) *враз, втриматися, ударити, узимку;*
- б) *уклонитися, вмєблювати, улїтку, вранїшній;*
- в) *вбїгти, умїти, ввїйти, вболївати;*
- г) *умитися, убивчий, увечерї, удочерити;*
- д) *властивїсть, вправа, влада, вступ.*

Друга група вправ мїстить конструктивнї завдання: 1) самостїйно дїбрати завдання на перевірку володїння акцентологїчними нормами української мови, використати мовнї ресурси милозвучностї; 2) створення мїні-словника наголосїв їз найбільш уживаних слїв, у яких студенти припускають помилку. Наводимо приклад такого орфографїчного словничка студенти експериментальної групи Алїни В., яка розподїлила всї слова на термїнологїчну й загальноживану лексику: а) термїни; *агрономїя, алфавїт, альвеола, вїршї, дїалог, експерт, завдання, загадка, їндустрія, каталог, котрий, кредо, кулінарїя, лїтопис, метонїмїя, ознака, позначка, помилка, синекдоха, фаховий, феномен, читання;* б) загальноживана лексика: *випадок, виразний, витрата, вишиваний, вишиванка, вїднести, гуртожиток, донька, дочка, дрова, жаркий, жалюзї, живопис, кропива, коромисло, листопад, мережа, напїй, начинка, новий, подруга, промїжок, разом, решето, статуя, фартух, фольга, цїнник.*

Третя група посткомунїкативних завдань передбачала редагування текстїв ї рефлективнї бесїди. Редагуванню ми намагалися надати комунїкативну спрямованїсть за рахунок окреслення ситуацїї спїлкування, у якїй би цей вид роботи був би доцїльним. Наприклад: Уявїть, що хочете використати цей текст у бесїдї з дїтьми, але ви як майбутнїй фїлолог не можете пройти повз елементарний рївень перекладу промови Далайлами. Вїдредагуйте текст, запишіть виправлений варїант. Звернїть увагу на те, яких помилок (лексичних, граматичних) бїльше, на засоби милозвучностї української мови.

Незалежно вїд вїдношення до релїгїї кожному дорогї любов та спївчуття. З самої першої митї нашого народження ми окруженї турботою й любов'ю наших батькїв; пїзніше, зїткнувшись у життї з хворобами ї старїстю, ми знову полагаємося на милосердя других людей. Якщо на початку чи в кїнцї нашого

життя ми залежимо від добрих почуттів других людей, чому ж у середині нашого життя нам не відноситися до них по-доброму?

Живучи в людському співтоваристві, ми маємо розподіляти страждання з нашими співгромадянами і проявляти співчуття й терпимість не тільки до тих, хто нам дорогий, але й до наших ворогів. Це показник нашої духовної сили. Ми маємо жити відповідно з тими високими принципами чесності і самопожертвування, слідування яким ми вимагаємо від других (За Далайламою).

Яскраву професійну спрямованість мають також завдання на аналіз конкретних ситуацій (case study), в основі якого, на думку вчених, лежить «осмислення реальних життєвих ситуацій, опис яких одночасно відображає те тільки яку-небудь практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти у розв'язанні конкретної проблеми» [253, с. 234]. І. Хом'як пропонує аналіз педагогічних ситуацій за допомогою розв'язання лінгвопедагогічних завдань, які, вважає автор, регулюють взаємодію між суб'єктами навчального процесу, стимулюють інтелектуальний розвиток студента, його логічне мислення, свідоме засвоєння лінгвістичного матеріалу, і тим самим забезпечують вироблення професійної компетентності у філолога-україніста [287, с. 13].

У нашому експериментальному дослідженні на практичних заняттях і в процесі самостійної роботи широко використовувався аналіз педагогічних ситуацій. Наприклад:

1. *Студент під час практики проводив урок вивчення фонетики в п'ятому класі, розповідав про природу звуків. Один із учнів підніс руку й запитав про те, чи є звуками стукіт дощу або шелест вітру. Практикант швидко відповів, що ні, й порадив учню не задавати дурних питань, що не стосуються теми уроку. Чи правильно відповів студент на питання? Як ви оцінюєте поведінку вчителя? Який вихід із ситуації ви б запропонували йому [137, с. 144] ?*

2. *Перевіряючи на уроці виконання домашнього завдання – вправи з чинного підручника для 5-го класу, вчитель зробив зауваження учениці, щодо неправильного виконання роботи. (Вправа: додаючи або віднімаючи один звук*

на початку або в кінці слова, утворити інше слово. Вимовити новоутворені слова: *буква, рука, окомір, линок, буря, їжа, сміх*). Учениця записала: *бува, бур'ян, комора...* Учитель сказав, що слова *бува* взагалі немає в українській мові. Чи правильними були дії вчителя? Як треба пояснити учням класу, щоб вони уважно читали умову до вправи?

3. Учитель дав завдання школярам поспостерігати за мовленням рідних, людей у громадському транспорті, на вулицях міста. Один із учнів запитав, як пояснити людям неправильність вимови слів: [*дохтор, колідор, пінжак, трамвай*], які він чув у розмові бабусі із сусідкою. Хлопчик зробив їм зауваження, на що одержав відповідь, що так легше вимовляти слова. Як пояснити учням сутність звукових змін у розмовно-просторічному вживанні наведених слів?

До ефективних форм навчання належать ділові та рольові ігри, «які можна використовувати в роботі над удосконаленням фонетико-орфоепічного образу мовлення студентів-філологів» [253, с. 232]. У своєму дослідно-експериментальному навчанні ми використовували інтерактивні ігри переважно на етапі удосконалення й систематизації матеріалу з теми чи розділу. Так, після завершення вивчення орфоепічного матеріалу в експериментальних групах проводилась гра «Акцент-стрес», що описана в «Енциклопедії інтерактивного навчання» [220]. У процесі гри ми використали свій дидактичний матеріал, дібраний зі слів, у вимові яких студенти припускаються помилок.

Умова гри «Акцент-стрес»: студенти групи розподіляються на 2 команди й журі, склад якого обирається колегіально. Кожній команді пропонується по картці, де записано по 50 лексичних одиниць – слів, що мають достатньо високу частотність помилкового наголошення. Студенти беруть картки й без попередньої підготовки по колу зачитують по одному слову, чітко й голосно вимовляючи його. Журі фіксує кількість правильних відповідей кожної з команд. Перемогу одержує та команда, яка припустилася під час гри найменшої кількості помилок у наголошуванні запропонованих слів. Наводимо приклад однієї з карток: Картка 1.

Чітко й правильно прочитайте слова: *гуртожиток, босий, дрова, кілометр, граблі, середина, олень, випадок, дочка, кидати, твердий, бавовняний, кропива, урочистий, легкий, подруга, вимога, житло, червоний, загадка, вимова, різновид, порядковий, котрий, статуя, центнер, договір, докір, перегук, приріст, провіток, довідник, доглядач, смітник, посланець, алфавіт, апостроф, громадянин, огріх, ненависть, новий, решето, приятель, щавель, висіти, чорнослив, фольга, чотирнадцять, коромисло.*

Крім описаної, ми розробили й апробували такі типи рольових ігор: «Прийом на роботу», гра-агітація «За чистоту української мови», ігри-консультації «Лінгвістична консультація», «Довідкове бюро», «Майбутній редактор» чи «Сам собі редактор», гра-конференція «Науковий симпозіум», гра-засідання «Круглий стіл з проблем підвищення культури мовлення студентів».

Використовували такі форми організації ігор: консультація викладача, домашня самостійна робота; аудиторна групова робота; аудиторна тьюторна робота тощо. Наприклад, гра «Лінгвістична консультація» стала систематичною. На кожне практичне заняття призначалися інші студенти-консультанти, які самостійно, іноді з допомогою викладача готували той матеріал з теми, що передбачений програмою; добирали цікавий додатковий матеріал, брали на заняття потрібні словники й дидактичні матеріали. Метою студентів-консультантів було не тільки підготуватися самим, але й забезпечити консультативною допомогою всіх одногрупників, які звернуться до них. Крім того, за потреби коригували відповіді студентів на занятті. За час експерименту переважна більшість студентів експериментальних груп виконувала ролі консультантів [137, с. 145]. Подібне спрямування мала гра «Довідкове бюро», за умовами якої студенти-відмінники впродовж вивчення розділу відповідали на питання одногрупників щодо виконання завдань. Акцент у цій грі робився на розв'язанні проблеми за допомогою спеціальних пошукових програм, сайтів. Подібна практика мала позитивний вплив на вироблення термінологічної та науково-дослідницької компетентностей, студенти вдосконалювали вміння правильно формулювати запит, оперативно знаходити потрібну інформацію.

Гра-конференція «Науковий симпозіум» проводилась за результатами самостійного опрацювання (конспектування, реферування, складання тез та анотацій) наукової літератури, рекомендованої викладачем. На останньому практичному занятті з вивчення розділу було організовано виставку-конкурс, у процесі якої у формі гри колективно визначалися переможці в номінаціях «Кращий конспект лекції», «Кращий конспект статті», «Кращий реферат», «Краща доповідь», «Краща анотація» тощо.

В експериментальних групах застосовувалося ситуаційне моделювання, яке передбачало вироблення вмій розробляти комунікативні стратегії й тактику. З метою введення студентів у майбутню професію вчителя, вироблення здатності успішно спілкуватися з учнями в моделюванні ситуацій використовувалися обставини, які можуть виникнути під час педагогічної практики чи в перший рік роботи в школі. Наприклад: *потрібно запросити учнів 8 класу вступити до лінгвістичного гуртка, керування яким доручили вам. Доберіть декілька аргументів, заохочувальних бонусів, розробіть стратегію групової й індивідуальної роботи з учнями. Запропонуйте теми для дослідницької роботи з фонетики української мови й культури мовлення.* Декілька тем для моделювання пропонували студенти, деякі виникали в процесі навчання. Так, староста однієї з експериментальних груп запропонував змодельовати ситуацію, у якій буде вирішено, хто зі студентів буде брати участь у конкурсі читців. *Ситуація:* У вашій групі проводиться відбір студентів для участі в конкурсі читців класичної української поезії. До вас звернулися організатори конкурсу за порадою й допомогою. Порекомендуйте двох-трьох одногрупників, умотивуйте свій вибір, підкажіть, як можна на них вплинути, щоб рішення було позитивним.

Подібні моделювальні завдання сприяють, формуванню аналітичного мислення, здатності самостійно приймати рішення, почуття відповідальності за власні вчинки, стимулювання активності й ініціативності студентів у навчальному процесі й поза ним [62, с. 22]. А це, ми вважаємо, є компонентами

діяльнісної й професійної компетентностей студентів і однією з технологічних умов формування ПКК.

Іншою умовою, виокремленою нами на початку експерименту, є надання пріоритету комплексній роботі з текстами, яка сприяє органічному поєднанню компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, текстоцентричного, функційно-стилістичного та інших підходів. Методика роботи з текстами є дослідженою. На кожному етапі розвитку української лінгводидактики вона збагачується новими науковими доробками, що відображають різні аспекти використання текстів у шкільному й вишівському курсі української мови. Заслужують на увагу ті, які важливо враховувати для повноцінного й науково правильного використання текстів на заняттях із рідної мови: *екстралінгвістичний* – текст є безпосередньою реакцією на ситуацію, одним із компонентів якої є екстралінгвістична реальність; *когнітивний* – добір відповідних засобів у процесі створення текстів та адекватне їх розуміння; *семантичний* – контекст впливає на добір мовних засобів і побудову тексту, а також обумовлює адекватне його сприйняття; *лінгвістичний* – сукупність мовних засобів, які формують текст, становлять його специфіку.

Основні критерії добору текстів для використання їх на заняттях з СУЛМу: *країнознавчий*, тобто наповненість тексту відомостями про злободенні проблеми життя суспільства й людини, тематична і жанрова їх різноманітність, достовірність інформації; *лінгвістичний* або мовний (соціально-групової репрезентативності, стилістичної гетерогенності, хронологічної гомогенності). Дібрані для експериментального навчання тексти мають давати повне уявлення про основні функційні стилі сучасної української мови, кожен текст характеризуватись основними стильовими ознаками наукового, художнього чи публіцистичного стилів. Крім того, текст має бути насиченим комунікативно-значущою лексикою відповідної тематичної групи для збагачення словникового запасу студентів мовними явищами, що вивчаються, для лінгвістичного аналізу. Едукаційний – найкращі зразки художніх творів і есе відомих мовознавців не можуть не справити враження на майбутніх філологів. Комунікативний

(можливість формування комунікативних умінь, розроблення комунікативних стратегій і тактик на базі дібраних текстів, відображення типової ситуації спілкування у тексті). Добір «предметних» текстів, зміст яких базується на ситуаціях, що входять до предметно-тематичних галузей з чітко окресленими межами: науково-технічні і художні тексти, казки, легенди, публіцистичні замітки тощо. Текст має легко сприйматись зорово або на слух (читання, аудіювання) для формування вмінь у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. З іншого боку, дібраний текст повинен легко переказуватися, стимулювати складання діалогів і монологічних висловлювань на базі цього тексту (розвиток продуктивних видів мовленнєвої діяльності: говоріння і письма).

В експериментальній методиці використовувалися тексти різних стилів. Наприклад, текст наукового стилю для комплексної роботи на практичних заняттях і в позааудиторний час може бути використаний у повному обсязі для розвитку рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності або частково на кількох заняттях як матеріал для диктантів інформаційної дії.

Перший варіант передбачає наявність тексту на кожній парті або застосування комп'ютерів, це полегшує процес сприймання матеріалу й сприяє виробленню орфоепічних норм.

Голос – це основне знаряддя роботи вчителя, оратора. Він утворюється в результаті роботи голосових зв'язок і дихання й наділений відповідними властивостями: природними (сила, висота, тембр, діапазон) і набутими (темп, політ, звучність). Щоб розвинути голос, треба виявити кращі його якості, вдосконалити ті, що виявлені неяскраво і застосовувати їх у процесі читання або мовлення. Особливої уваги потребує робота над виробленням навичок володіння силою голосу, діапазоном, темпом. Під час проведення вправ необхідно стежити за диханням.

Сила голосу регулюється довільно. Вона залежить переважно від напруження мовленнєвого апарату і від сили видиху повітря.

Тембр – це природне звукове забарвлення голосу. Він залежить від анатомічної будови мовленнєвого апарату, що створює індивідуальні тембри голосів, помітно відмінних між собою.

Висота голосу – це його тональні можливості. Вона залежить від частоти коливання голосових зв'язок.

Діапазон – межа людського голосу від найнижчих до найвищих тонів звучання. Чим ширший діапазон голосу, тим цікавіші інтонаційні варіанти читання й мовлення.

Звучність (дзвінкість) – це властивість голосу, який звучить гучно й чітко.

Темп – швидкість читання й мовлення.

Політ голосу – вміння спрямовувати звук у необхідну точку аудиторії.

Дикція – один зі складників культури усного мовлення. Це вміння правильно вимовляти всі голосні й приголосні звуки, кожному з яких притаманне певне звучання, що залежить від точної роботи мовленнєвого апарату. Мовлення не сприймається легко, якщо у ньому не відпрацьована чіткість дикції – правильної вимови голосних і приголосних звуків та їхніх сполучень. Це досягається особливими вправами – скоромовками й чистомовками (За О. Олійник).

У роботі з наведеним текстом використовували систему завдань, яка мала на меті комплексне вдосконалення всіх складників професійної комунікативної компетентності. Першим було дотекстове завдання, виконання якого мало підготувати студентів до сприймання тексту: *Яку роль, на вашу думку, відіграє робота над голосом у професії вчителя? Свою думку обґрунтуйте. З якими аспектами вивчення звуків він пов'язаний?*

Після цього студенти виконували притекстові завдання, метою яких була інтегративна поглиблена робота зі змістом і мовним оформленням тексту: *Прочитати текст, визначити його стиль, тему, комунікативну мету, адресата мовлення. У якій ситуації ви зможете його використати? (мовленнєва компетентність). Виписати іменники-ключові слова, які допоможуть швидко відтворити текст у стислому вигляді (діяльнісна, мовленнєва компетентності). За цим текстом утворити міні-термінологічний словничок (лінгвістична,*

термінологічна компетентності). *Провести роботу в парах. Задайте 2–3 питання своєму сусідові за виписаними у словнику термінами, щоб упевнитися у засвоєнні понять. Потім поміняйтеся ролями. Будьте уважними. Якщо потрібно, виправляйте, доповнюйте відповідь (соціокультурна, лінгвістична, термінологічна, мовленнєва, діяльнісна компетентності). Підготуйтеся до правильного й чіткого читання вголос уривка тексту (до 50 слів на вибір). Прочитайте, вислухайте зауваження й оцінку однокласників. Подумайте, над якими нормами культури мовлення вам потрібно ще попрацювати (мовленнєва, діяльнісна, технологічна компетентності) [136, с. 98].*

Як бачимо, за своєю сутністю більшість завдань є інтегративними, що дозволяє проводити комплексну роботу. На завершальному етапі опрацювання тексту застосовували так звані післятекстові завдання:

Уявіть, що під час педагогічної практики Ви помітили в класі дівчинку, яка дуже тихо й нечітко говорить, її погано розуміють однокласники, вчителі не можуть об'єктивно оцінити рівень її знань; тому вона мало спілкується й отримує низькі оцінки. Використовуючи потрібну інформацію з тексту, допоможіть їй, порадьте, що саме їй потрібно робити (мовленнєва, технологічна, діяльнісна компетентності). Якщо вас зацікавила інформація з тексту про основні характеристики голосу як важливого інструмента вчителя, то пошукайте матеріал на цю тему в інтернеті. Складіть список сайтів, укажіть адреси, за якими ваші друзі зможуть знайти потрібну інформацію (ІТ-компетентність, діяльнісна, науково-дослідницька). Напишіть реферат на одну з тем (на вибір): «Акустичний аспект вивчення звуків»; «Артикуляційний аспект вивчення звуків» (науково-дослідницька, ІТ-компетентності). Останніх три завдання були спрямовані на побудову вторинних або власних висловлювань студентів, одне з яких передбачало роботу в аудиторії, а решту – самостійне виконання.

Загалом в експериментальному вивченні розділу було використано 20 текстів наукового та художнього стилю різного обсягу, більшість із них були тематично об'єднаними. Так, усі тексти наукового стилю були підпорядковані темі «Культура мовлення, культура спілкування». Це уривки з книг Н. Бабич, І. Вихованця,

Д. Карнегі, О. Корніяки, Л. Мацько, А. Мовчун, В. Скуратівського та ін. Тексти невеликого обсягу (50–60 слів) застосовувалися для проведення диктантів інформаційної дії. Їх виконання на практичних заняттях займало небагато часу, тому цей вид роботи в експерименті застосовувався систематично [136, с. 98]. Так, уривок з тексту В. Скуратівського «Наш етикет» був спочатку записаний у зошити.

Хоч у повсякдення й увійшло багато словесних вітань, проте люди були завжди обачливими з ними, до кожного випадку використовували далеко не весь арсенал. Зранку, в обід чи ввечері уживали лише ті слова, що відповідали певному часові. Це ж стосується і щодо кількості осіб, їх віку, статі, навіть соціальної приналежності... Традиційно в Україні діти називали своїх батьків на «ви». Така форма диктувалася високою повагою до найближчих людей. (В. Скуратівський).

Наводимо завдання до тексту: 1. *Уважно прочитати записаний текст, звернути увагу на слова, у яких вимова відмінна від написання, та випадки чергування [у] та [в]. Виписати їх, затранскрибувати, визначити тип і вид звукових змін. Пояснити сутність цих термінів на конкретних прикладах.* 2. *Підкреслити шиплячі, приготуватись до виразного й правильного читання. Прочитати текст своєму сусідові по парті, дотримуючись орфоепічних норм. Вислухати зауваження.* 3. *Про що розповідається в тексті? Визначте тему, стиль, комунікативну мету й адресата мовлення.* 4. *Дібрати заголовок до тексту. Що він відображає: тему чи головну думку?* 5. *Дібрати декілька вітальних етикетних формул, які можна використати в різних ситуаціях (зі зміною часу, кількості осіб, статі, соціальної приналежності).* 6. *Підготувати міні-діалог обговорення тексту із сусідом по парті, використати відповідні етикетні формули вітання й прощання.* 7. *Уявити, що ви вчитель. Вам потрібно розповісти учням 5-го класу про традиційну українську культуру спілкування. Ви вирішили подати потрібну інформацію у вигляді казки. Скласти міні-казку про чарівне слово «дякую», яке може змінювати життя на краще. Звернути увагу на мовне оформлення висловлювання.*

Останнє творчо-ситуаційне завдання пропонували для домашнього самостійного виконання. За бажанням, викладачі могли рекомендувати студентам

розмістити казку у презентації результатів самостійної роботи в межах проектної технології.

Комплексний підхід до роботи з текстом, на нашу думку, сприяє осмисленню студентами власної мовленнєвої практики, формуванню в них комунікативно-мовленнєвих умінь, пов'язаних не тільки зі сприйняттям поданих зразків текстів, а й з побудовою власних висловлювань різних типів, жанрів і стилів мовлення [137, с. 145].

Третій *аналітико-коригувальний* етап експериментального навчання мав на меті систематизацію й узагальнення знань, умінь, навичок, набутого за попередні етапи досвіду, аналіз своєї діяльності на заняттях з української мови та коригування професійного мовлення. На цьому етапі посилювалася сама функція контролю й рефлексії, відбувалася взаємо- та самооцінка рівня оволодіння усним і писемним мовленням, удосконалювалася комунікативна компетентність; реалізовувалися такі напрями мовно-професійної підготовки, як удосконалення умінь роботи з різними джерелами інформації, формування умінь і навичок самостійної пошукової роботи з науково-навчальним текстом, самовдосконалення й самореалізація.

Основними формами на завершальному етапі стали аудиторна рефлексійна й корекційна діяльність і позааудиторна самостійна робота студентів. Викладачі надавали перевагу особистісно орієнтованому, компетентнісному, комунікативно-діяльнісному й текстоцентричному підходам, інтерактивним технологіям, методам ситуативного моделювання, проектів, рефлексійній бесіді, написанню й удосконаленню власних висловлювань різних стилів, типів і жанрів мовлення, розв'язанню й побудові умовно-професійних ситуацій (ігрове моделювання), організації «круглих столів», диспутів, колоквіумів, презентації результатів самостійної роботи.

Наприклад: взаємоперевірку міні-творів «Чому я обрав професію вчителя-словесника?» проводили після перевірки (без виправлення помилок) викладачем. Студенти мали вчитати, виправити й оцінити зміст і мовне оформлення

висловлювань, окреслити шляхи подолання виявлених недоліків. Наводимо один із міні-творів (до редагування).

Професія учителя – одна з найпрестижніших в нашому суспільстві. Саме від учителя залежить майбутнє нашої країни. Я обрала професію вчителя тому, що хочу навчати людей бути кращими, любити й вивчати українську мову, оточуючих людей, свою родину і Батьківщину. Я відчуваю, що, щоб бути хорошим вчителем, потрібно самому багато вчитися, багато читати і працювати над підвищенням свого професійного рівня, бути цікавим для дітей, щоб вони хотіли спілкуватися із вчителем. Потрібно любити свою професію і серйозно готуватися до дорослого життя (Лідія М.)

У наступному етапі корекційної роботи відбувалося самовдосконалення висловлювання й лише після цього викладач перевіряв і оцінював роботу.

Рефлексивні бесіди проводилися на етапі узагальнення й систематизації знань із теми, блоку, розділу. Наприклад, після вивчення орфоепічного блоку студентам пропонували такі питання: *Як Ви можете оцінити своє усне й писемне мовлення (за шкалою від 1 до 10)? Чи задоволені Ви чистотою, правильністю, виразністю, багатством свого мовлення? Як вивчення орфоепічних норм вплинуло на якість Вашого мовлення? Чи стали Ви уважніше сприймати своє й чуже мовлення й реагувати на недоліки? Чи є у Вас план удосконалення культури свого побутового й професійного мовлення? Чи може вчитель, у якого елементарний рівень культури мовлення, позитивно впливати на оволодіння українським мовленням школярів? Чи впливає навколишнє середовище на Ваше мовлення? Як саме? Чи впливаєте Ви як майбутній учитель на мовлення своїх рідних і близьких? тощо.* У позааудиторний час проводились рефлексивні бесіди загального характеру «*Моє сприйняття професії вчителя*», «*Якими професійними й особистісними якостями повинен володіти сучасний учитель-словесник?*» Для активізації рефлексивно-оцінної діяльності студентів було використано прийоми, запропоновані М. Оліяр: вираження вербальними та невербальними засобами схвалення усних і письмових авторських текстів студентів, їх сприйняття без будь-яких коментарів і оцінок, визнання права студента на оригінальність думок і суджень, сприйняття студента таким, яким він є [195, с. 28].

Однією з технологічних умов формування КК є організація самостійної роботи студентів на засадах системності, комплексності, інтеграції видів робіт і видів мовленнєвої діяльності. На важливості проведення самостійної роботи, її ролі у формуванні різних видів компетентностей наголошують О. Горошкіна, І. Дроздова, С. Караман, Л. Мацько, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'як та інші. Так, І. Хом'як вважає, що самостійна робота має на меті вироблення у студентів професійної компетентності [287, с. 12].

Мета самостійної роботи з української мови полягала в поглибленні знань студентів з актуальних проблем мовознавчої науки; розвитку умінь самостійного критичного опрацювання наукових джерел; формуванні творчих та дослідницьких умінь; стимулюванні до самостійного наукового пошуку; ознайомленні з інтерпретацією наукових мовознавчих положень у курсі української мови; удосконаленні умінь працювати зі шкільними підручниками, фаховими журналами, довідковою літературою, у виробленні основних професійних умінь тощо. Крім того, вона потрібна для формування здатності брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення й вихід із різноманітних проблемних ситуацій і т. ін.

В експериментальному вивченні фонетичного матеріалу ми застосовували такі основні форми контролю за самостійною роботою студентів: перевірку анотацій, конспектів, рефератів, повідомлень викладачем, їх рецензування, взаємоперевірку та взаємооцінювання (традиційні форми) і проведення контролю у вигляді рольових ігор «Лінгвістична дискусія», «Науковий симпозіум», «Круглий стіл» (нетрадиційні інтерактивні форми); проведення колоквіумів, бесід, обговорень, дискусій; перевірку та захист тематичних термінологічних словників, бібліографічних списків; зошитів для самостійної роботи; захист презентацій мовознавчих тем; виконання тестових завдань; участь у лінгвістичних дискусіях; підготовку лінгвістичних кросвордів; відповіді на питання для самоконтролю [137, с. 144]. Наводимо приклад системи завдань для самостійної роботи студентів у процесі вивчення фонетичного матеріалу (1-й змістовий блок), які відображають інтегративний зміст ПКК.

Тема 1. Фонетика, фонологія. Звук як явище акустичне, артикуляційне та фонологічне. Поняття фонему.

Завдання:

1. Ознайомитися з викладом матеріалу в рекомендованих підручниках із сучасної української літературної мови (О. Бондар; А. Грищенко; М. Плющ) та енциклопедії «Українська мова» (мовна компетентність).
2. Укласти порівняльну таблицю «Фонетика й фонологія», звернути увагу на основні поняття, аспекти вивчення (мовна та діяльнісна компетентність).
3. Навести 10 пар слів, які б демонстрували словорозрізнявальну та форморозрізнявальну функції фонем (мак – лак; мак – маки) (мовна, діяльнісна компетентності).
4. Підготувати усне повідомлення про зв'язок фонетики з іншими розділами мовознавчої науки або про роль звуків у мовленні (мовленнєва компетентність).
5. Укласти 5 питань для участі в лінгвістичній дискусії (мовленнєва компетентність).
6. Дібрати 5 прислів'їв про роль слова в житті людини, затранскрибувати, підкреслити випадки розходжень у фонетичному й фонологічному складі слова (соціокультурна, мовна й діяльнісна компетентності).
7. Укласти термінологічний словничок до теми (термінологічна компетентність).
8. Проаналізувати виклад матеріалу в шкільному підручнику для 5-го класу, дібрати одну вправу зі шкільного підручника, усно обґрунтувати свій вибір (технологічна компетентність).
9. Написати анотацію на книгу І. Вихованця «Розмовляймо українською» (науково-дослідницька компетентність).
10. Підготувати презентацію опрацьованого лінгвістичного матеріалу (ІТ-компетентність).

Форми контролю: перевірка зошитів для самостійної роботи, анотацій, термінологічних словників; виконання вправ, дібраних із шкільних підручників; проведення рольової гри «Лінгвістична дискусія»; відповіді на питання для самоконтролю.

Як бачимо, завдання для самостійної роботи є комплексними й дозволяють формувати професійну комунікативну компетентність як цілісне інтегративне утворення.

На аналітико-коригувальному етапі також проводили узагальнювальне тестування за всіма змістовими модулями розділу (завдання див. додаток Е).

Отже, експериментальна методика складалася з розроблення етапів дослідного навчання, визначення ефективних підходів і технологій, добору методів і прийомів навчання, створення системи вправ, зокрема й на основі текстів, укладання програми експериментального навчання й визначення місця цієї роботи в курсі вивчення фонетики й орфоепії української мови та подальших розділів сучасної української літературної мови.

Програмою експериментального навчання передбачено проведення контрольного зрізу після вивчення розділу за спеціально розробленою методикою. Його виконання дозволяє визначити: 1) як засвоєно програмовий матеріал; 2) вплив запропонованої методики на формування всіх складників професійної комунікативної компетентності студентів; 3) типові помилки у професійному мовленні для подальшої корекції (див. додаток З).

Таким чином, створені експериментальна методика й програма формування комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення фонетики, орфоепії української мови відповідає меті, завданням педагогічного експерименту, основним напрямам мовно-професійної підготовки майбутніх учителів української мови за компетентнісним підходом.

3.3. Результати експериментального навчання

Засобом визначення результатів навчання були діагностувальні контрольні роботи, перевірка яких дала змогу виявити рівні сформованості КК. Для цього було розроблено систему завдань та анкети, аналогічні тим, які використовувалися в констатувальному зрізі, але з урахуванням програмових вимог на більш складному рівні (див. додаток В).

Задля з'ясування сформованості мотивації сформованості КК було проведене спеціальне анкетування, аналогічне здійсненому на початку педагогічного експерименту, але з акцентуванням уваги на змінах, які відбулися під час навчання за спеціальною методикою. Відповіді на 5 питань мали продемонструвати ставлення до свідомого вибору професії та навчання на іншому життєвому етапі. На питання «Чи вважаєте Ви свій вибір майбутньої професії правильним?» більше половини студентів ЕГ (68,4%) відповіли ствердно, натомість у КГ лише 51% відповідей був позитивним (різниця між ЕГ та КГ – 17,4%). На друге питання «Чи змінилося Ваше ставлення до професії вчителя-словесника за час навчання в університеті?» різниця у відповідях була ще більш суттєвою. Зміну ставлення підтвердили 70% анкетованих студентів ЕГ і лише 49% – КГ. Третє питання було спрямоване на виявлення мотивів, що вплинули на вибір майбутньої професії. Беручи до уваги зауваження студентів на констатувальному етапі експерименту щодо наявності в них декількох мотивів впливу, студентам запропонували відмітити всі наявні чинники, позначивши пріоритетні на їх погляд. Випадковий вибір став основним для 1,5%–1,8% як в ЕГ, так і в КГ. А от інші мотиви та їх співвідношення в контрольних та експериментальних групах порівняно з попередніми мали суттєві відмінності. В ЕГ пріоритетними вони назвали бажання стати висококваліфікованим спеціалістом, хорошим учителем (61%), престижність професії вчителя 48%, бажання долучитися до розбудови української мови в суспільстві 39%, широкі можливості працевлаштування поза школою – 28,7%. Щодо студентів КГ, то 49% опитаних хочуть бути кваліфікованими спеціалістами, можливість влаштуватися на роботу не за спеціальністю вважають привабливою 47%, престижність професії вчителя є мотивом для 18% респондентів у КГ. Отже, відповіді студентів ЕГ стали більш осмисленими, за час навчання в університеті ставлення до професії вчителя суттєво змінилося; позитивні зміни спостерігалися в КГ, але вони були менш помітними. Подібні тенденції прослідковувалися у відповідях на 4 питання, обираючи які студенти позначали чинники, які впливають на успішність навчання, мотиви, що стимулюють учіння. До 20% студентів обох груп провідним мотивом обрали прагнення отримувати стипендію та бажання

зробити приємне батькам. Прагнення бути лідером у групі залишилося майже без змін порівняно з попереднім анкетуванням (7–9%), натомість пріоритетним були бажання стати конкурентноспроможним спеціалістом (62%ЕГ та 51%КГ), зацікавленість самим процесом навчання, прагнення знати більше (47,4%ЕГ; 41,5% КГ), бажання в майбутньому одержати диплом із відзнакою (24% ЕГ; 19% КГ).

Останнє питання анкети стосувалося чинників, які впливають на обрання дисциплін «за вибором». Відповіді виявили однакові думки. Найбільш впливовими чинниками респонденти вважають: а) важливість знань і вмінь з предмету для становлення майбутньої професії (48% ЕГ; 33% КГ); б) практичне значення, можливість застосування вивченого в різних сферах життя (36,4% ЕГ; 23% КГ); в) актуальність і новизна предмету (16% ЕГ; 28% КГ), Інші варіанти набрали значно менші відсотки й не відображають динаміку розвитку позитивної мотивації.

Усереднені результати анкетування узагальнено у таблиці 3.3.1.

Як бачимо з таблиці, стійку мотивацію до вибору професії, вивчення фахових дисциплін після завершення експериментального навчання мають більше половини студентів ЕГ (54%) та 46% КГ (різниця 8%). Якщо порівняти одержані результати з даними анкетування до початку експерименту, то ці показники в ЕГ зросли на 22%, а в КГ – на 11,5%. Несвідоме ставлення до вибору професії й незацікавленість навчанням становить на кінець експерименту невисокий показник (1,1% ЕГ та 1,2% КГ), але різниця з попереднім зрізом є більш суттєвою: 1,6% ЕГ та 0,3% КГ.

Таблиця 3.3.1.

Результати сформованості мотивації сформованості КК у майбутніх учителів української мови та літератури

Групи	Стійка мотивація до вибору майбутньої професії, вивчення фахових дисциплін	Напівсвідоме ставлення до вчительської професії й вивчення фахових дисциплін	Неусвідомлений вибір майбутнього фаху, незацікавленість вивченням фахових дисциплін
Експериментальні	54%	44,9%	1,1%
Контрольні	46%	52,8%	1,2%
Середній результат	50%	48,85%	1,15%

Отже, результати виявлення рівня мотивації до формування КК можуть бути зумовлені позитивним впливом експериментальної методики.

Для виявлення рівнів сформованості КК за лінгвістичним критерієм було запропоновано виконання трьох тестових завдань, що мали на меті визначення якості засвоєння теоретичного матеріалу й набуття вмінь знаходити фонетичні явища за їх описом. Робота з текстом публіцистичного стилю передбачала знаходження прикладів позиційних і комбінаторних змін звуків у потоці мовлення, пояснення сутності фонетичних процесів, транскрибування тексту тощо. Для визначення сталості акцентуаційних умінь пропонували позначити наголос у словах, наголошення яких викликало труднощі, призводило до помилок упродовж перших двох етапів навчання за запропонованою методикою. Крім того, студенти повинні були дібрати пари слів для ілюстрації процесу чергування звуків у мовленні.

Як і в констатувальному зрізі, тестові завдання студенти виконали успішніше, ніж інші види робіт. Найбільша різниця в рівнях сформованості КК спостерігається в роботі з текстом. Студенти експериментальних груп мають приблизно на 10% кращі результати: високий рівень – ЕГ – 21,6%; КГ – 9,5%; середній рівень – ЕГ – 29,5%, КГ – 16,4%; і навпаки – середня різниця між елементарним рівнем ЕГ і КГ становить 11% у бік зменшення. Ще більша рівнева різниця була в наголошенні слів, зменшення помилок у наголошенні слів підтверджує ефективність розробленої нами методики опрацювання орфоепічного матеріалу за допомогою укладання студентами експериментальних груп індивідуальних словничків, виконання спеціально дібраних вправ.

Така ж тенденція спостерігалася і в показниках рівнів сформованості КК за іншими критеріями. Наприклад, результати створення власного висловлення, тему якого підказав текст для мовного аналізу (див. докладніше додаток 3). В експериментальних групах систематично проводилась комплексна робота з готовим текстом, який слугував базою для вдосконалення продуктивних видів мовленнєвої діяльності (діалогічного й монологічного усного мовлення, письмових висловлювань власної позиції тощо). Тому із завданням на висловлення своєї

думки, визначенні стилю, головної думки, наведення прикладів із життя, формулювання висновків, збереження логіки викладу матеріалу й реалізації комунікативного завдання тексту студенти експериментальних груп упоралися значно краще, ніж контрольних. Щодо визначення стилю готового тексту й створеного власноруч, то всі студенти мали хороші результати, а от формулювання комунікативного завдання й, зокрема, вторинного (власного) тексту, то в КГ результат був значно гірший: високий рівень становив 2,3%, достатній 18,4%, тобто більшість студентів мала середній і елементарний рівень (79,3%). Різниця в межах високого рівня між ЕГ та КГ становила 12,5% (ЕГ – 21,6; КГ – 9,5%). Основними типами помилок були: нечітке формулювання тези; наведення аргументів, які не зовсім відповідали темі висловлювання; відсутність або недостатність прикладів із життя для ілюстрації своєї позиції; малий обсяг висловлювання й нерозкритість теми або, навпаки, занадто великий обсяг тощо. Мовне оформлення робіт у контрольних групах теж було якісно нижчим. У роботах обох груп були наявні слова, які не відповідали публіцистичному стилю висловлювання, траплялися поодинокі орфографічні, пунктуаційні помилки, тавтологія різних типів і граматично неправильно побудовані речення, однак у студентів контрольних груп вони зустрічалися частіше. Писемне мовлення студентів ЕГ було більш правильним на всіх мовних рівнях, у їхніх висловленнях були доречно вжиті засоби милозвучності мови, граматичний лад мовлення був багатшим і правильнішим.

Ще одним показником сформованості мовленнєво-комунікативних умінь студентів обох груп вважаємо результати складання запрошення учнів до участі в роботі екологічного гуртка та визначення засобів впливу, які можна використати для досягнення комунікативної мети. Загалом стильових вимог дотрималися студенти обох груп, змістових вимог дотримано, а щодо засобів впливу для досягнення комунікативної мети, то студенти КГ в своїх роботах їх практично не використовували, тому не змогли їх вказати. Різниця у виконанні цього завдання між студентами ЕГ та КГ на високому рівні становила 26%, що свідчить про нижчий рівень сформованості КК за мовленнєвим критерієм у студентів КГ.

Рівень сформованості КК за соціокультурним критерієм визначали за завданнями на відновлення прислів'їв, об'єднаних спільною темою – «Сила слова в житті людини», розкриття значення одного з прислів'їв, опису ситуації, в якій це прислів'я буде доречним та опису варіантів висловлення згоди на запрошення взяти участь у святкуванні Дня народження людей, які належать до різних вікових, соціальних груп, відрізняються ступенем близькості до запрошеного. Опосередковані результати одержали у процесі перевірки творчих робіт, розкриття теми яких вимагало застосування певного рівня соціокультурних знань і переконань, висловлення своїх особистих поглядів на проблему. Результати виконання завдань такого типу підтвердили позитивну динаміку в експериментальних групах: кількість студентів із високим і достатнім рівнем у ЕГ була на 11,9% більшою, ніж у КГ (ЕГ – 52,9%, КГ – 41%). Перше завдання було виконане краще. Рівень знань українських прислів'їв виявився достатньо високим в ЕГ і КГ. Успішність розкриття значення обраного прислів'я також була високою в обох групах. А з описом ситуації, в якій уживання прислів'я буде доречним, студенти КГ упоралися значно гірше: високий рівень виконання завдання – 11,2% (в ЕГ – 38%). Опис ситуації в роботах студентів КГ здебільшого був неправильним або неповним, наприклад, не вказувався адресат мовлення. Друге завдання, яке передбачало реалізацію кількох комунікативних тактик поведінки залежно від соціальних чинників, студенти КГ виконали гірше, ніж студенти ЕГ. Кількість варіантів, запропонованих студентами КГ, була меншою, мовні засоби оформлення згоди не були адекватними описаній ситуації. Це свідчить про ефективність застосування ситуативних вправ та рольових ігор, ситуативного моделювання, розв'язання лінгвопедагогічних задач у експериментальній методиці.

Найкращі результати виявилися у формуванні КК за діяльнісним критерієм. Ми вважаємо, що такі результати є закономірними, оскільки експериментальна методика передбачала розвиток логічних операцій, удосконалення вмінь вчитися, планувати дії й досягати результатів у процесі виконання різних видів робіт. Студентам було запропоновано розподілити слова на групи за типом звукових змін, які відбуваються з приголосними звуками у процесі мовлення (див. додаток

3). Крім того, уміння вибирати, аналізувати, порівнювати студенти застосовували у виконанні всіх без винятку завдань контрольного зрізу, що впливало на загальний рівень кожного складника ПКК.

Отже, аналіз виконаних робіт засвідчив, що 30,5% студентів ЕГ виконали завдання на високому рівні, у КГ цей результат нижчий – 19,5% (різниця 11%). Низькі результати виявили 31% студентів у КГ і 12,5% у ЕГ (різниця 19%). Це свідчить про результативність експериментальної методики. Результати діагностики сформованості КК ми розмістили в узагальнювальній таблиці, яка дає уявлення про якість перебігу формувального етапу експерименту, більш детальну інформацію про рівні сформованості КК за різними критеріями студентів експериментальних і контрольних груп.

Таблиця 3.3.2

Результати сформованості КК
(за результатами формувального етапу експерименту)

Вид компетентності	Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Елементарний рівень	
	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%
Мовна (лінгвістична)	29,5	16,4	35	32,6	27,5	41,5	8	9,5
Мовленнєва	21,6	9,5	34,2	18,4	32	41,1	12,2	31
Соціокультурна	22,4	16,5	30,5	24,5	38,1	30	9	29
Діяльнісна	30,5	19,5	29	26,5	28	23	12,5	31
Середній показник	26	15,5	32,2	25,5	31,4	33,9	10,4	25,1

Таким чином, статистичний матеріал, наведений у таблиці, засвідчує вищі показники КК у студентів експериментальних груп.

Для діагностики рівнів сформованості КК за терміним, інформаційно-технологічним, дослідницьким критеріями було розроблено вісім завдань різного рівня складності, аналогічних тим, що використовувалися в констатувальному зрізі, але на більш складному матеріалі. Було використано два завдання, пов'язані із засвоєною у процесі вивчення сучасної української літературної мови термінологією і здатністю послуговуватися нею у професійних ситуаціях: записати по п'ять лінгвістичних, педагогічних та історичних термінів (дисципліни, які вивчаються одночасно з «Фонетикою. Орфоепією»). Це завдання було виконано на достатньому рівні.

Студенти експериментальних і контрольних груп правильно назвали лінгвістичні терміни. Назвемо найбільш поширені в роботах студентів терміни: *акомодація, асиміляція, дисиміляція, протеза, епентеза, фонологія, фонема, інваріант, алофон, пауза, наголос, склад, інтонація*. Студенти ЕГ назвали більшу кількість термінів, які охоплювали матеріал не тільки фонетики, а й орфоєпії української мови. Ця тенденція прослідковується і в доборі термінологічної лексики з інших дисциплін. Отже, у студентів ЕГ якісний показник виконання цього завдання був вищим, ніж у студентів КГ. Друге завдання передбачало добір термінів до запропонованих визначень, дібраних із словників лінгвістичних термінів, рекомендованих для самостійної роботи. Терміни відомі студентам обох груп, але визначення їх були іншими, ніж використовувалися під час лекційних і практичних занять. Результати виконання у КГ були нижчими, ніж у ЕГ: більшість визначень потрактовано неправильно, до них наводилися не ті приклади, або ставилася риска. Це стосується таких визначень, як: 1) *частка звукового ланцюга, центром якої є голосний звук, до котрого долучаються або не долучаються приголосні*; 2) *ритмомелодійний лад мовлення, який формується наголосом, паузами, а також динамікою мелодики, тривалості мовлення, сили голосу й інтонації*. Друге завдання студенти ЕГ виконали краще, оскільки за експериментальною програмою працювали з різними словниками, укладали власні термінологічні словнички, користуючись додатковими джерелами інформації. Високого рівня оволодіння КК за терміним критерієм досягли 36,5% студентів ЕГ, і 18,5% студентів КГ – (різниця 18%), елементарний рівень виявили 4,5% студентів ЕГ і 18% студентів КГ (різниця 13,5%). Вважаємо, що вирішальну роль зіграла систематичність виконання таких видів робіт, як: створення, перевірка й взаємооцінювання термінологічних тематичних словничків, складання й розв'язування лінгвістичних кросвордів, диктанти інформаційної дії, диктанти з поясненням, рольова гра, написання лінгвістичних казок, презентація результатів самостійної роботи тощо.

Найбільш складною була діагностика динаміки КК за інформаційно-технологічним критерієм. Для проведення моніторингу потрібно було виконати

декілька різнорівневих завдань: тестових, одне з яких передбачало оцінку ситуації, у якій практикант може опинитися; інші – стосувалися вибору виду наочності до конкретної теми, ефективності опорних схем і таблиць у процесі вивчення фонетичного матеріалу (див. докладніше додаток З). Два тести було спрямовано на визначення сфер впливу риторики як науки красномовства, ролі інтонації, міміки, жестів у спілкуванні. Крім того, майбутні вчителі мали модифікувати визначення одного терміна з лінгвістичного словника так, щоб його зрозуміли учні 5-го класу. Узагальнені результати виконання названих видів робіт уміщено в таблиці 3.3.3 (див. нижче). В експериментальних групах показники високого й достатнього рівнів становили 28% і 31%, а в контрольних групах – відповідно 17% та 21%, різниця пересічно становить 10%. Найкраще студенти виконали тести з вибором однієї правильної відповіді, нижчі показники були в тестах на оцінку проблемної ситуації, найнижчі – завдання на адаптацію визначення терміна до потреб школярів. Середня різниця в розв'язанні останнього завдання між ЕГ та КГ становила 21%. Такі показники можна пояснити тим, що майбутні вчителі-філологи (ЕГ) у процесі реалізації експериментальної програми систематично виконували аналогічні завдання, розв'язували й моделювали різноманітні педагогічні ситуації, шліфували майстерність у формулюванні визначень, укладаючи лінгвістичні кросворди, періодично аналізували виклад матеріалу у чинних шкільних підручниках тощо. Названі види робіт обумовили позитивну динаміку формування КК. Гірше студенти дали відповіді на питання, пов'язані зі знанням основ риторики, її впливу на культуру мовлення, мислення, виконавську майстерність тощо. Лише 12% майбутніх педагогів висловилися за те, що риторика може вплинути на культуру побуту, доповнили відповідь своїм варіантом, у якому зазначили, що вплив науки красномовства можна прослідкувати в багатьох сферах життя людини. Характерно, що доповнювали тест своїми варіантами переважно студенти експериментальних груп, яким дослідна методика дала більші можливості висловлювати свої думки у процесі вивчення програмового матеріалу: проводили орфоепічні п'ятихвилинки, конкурси читців, розв'язували ситуативні завдання відповідної спрямованості.

Отже, результати вироблення КК за інформаційно-технологічним критерієм є нижчими порівняно з іншими критеріями. У результаті студенти

експериментальних груп мають кращі показники, ніж КГ, у яких навчання проводилося за традиційною методикою. Порівняти результати допоможе узагальнювальна таблиця.

Таблиця 3.3.3

Показники сформованості КК (%)
(за результатами формувального експерименту)

Вид компетентності	Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Елементарний рівень	
	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%
Термінологічна	36,5	18,5	31	24,5	28	39	4,5	18
Технологічна	28	17	31	21	25	39	16	23
Науково-дослідницька	32	22	34	26	25	31,5	9	20,5
ІТ-компетентність	29	20	38	26	21	34	12	20
Середній показник	31,4	19,4	33,5	24,4	24,8	35,9	10,4	20,4

Дослідницький критерій сформованості КК відіграє велику роль у професійному становленні майбутніх учителів-словесників, оскільки сучасні вимоги до фахівців передбачають наявність здатності до проведення самостійної пошукової діяльності, самостійної роботи з текстами різних стилів. Тому для моніторингу рівнів оволодіння науково-дослідницькою компетентністю було дано такі завдання: написати відгук про останню прочитану книгу та вибрати вид роботи з текстом для підготовки обговорення проблемного питання й аргументувати свій вибір. З першим завданням учасники експерименту впоралися гірше, ніж із розв'язанням проблемного завдання. Роботи більшості студентів ЕГ вирізнялися відповідністю змістовим і структурним вимогам, різноманітністю читацьких інтересів: серед книжок, на які писався відгук, були літературознавчі та мовознавчі праці, рекомендовані для самостійного опрацювання, художні твори сучасних авторів, збірки поезій тощо. Натомість у відгуках студенти КГ описували враження від книжок, переважно класичної літератури, рекомендованої для обов'язкового прочитання. Якісний показник (кількість робіт, написаних на високому й достатньому рівнях) у ЕГ становив 66%, а у КГ – 48% (різниця 18%). Роботи, виконані на елементарному рівні, у них наявні мовленнєві, граматичні, стилістичні, орфографічні й пунктуаційні помилки: 9% у ЕГ та 20,5% у КГ. У виконанні другого завдання різниця між кількістю робіт,

виконаних на високому рівні, становила 19,5%. Показники виконання обох завдань уміщено в таблиці 3.3.3 (див. вище).

Одне із завдань було комплексним, спрямованим на виявлення рівня сформованості КК за інформаційно-технологічним, дослідницьким, лінгвістичним, мовленнєвим критеріями. Ситуативне завдання передбачало опис дій (мовленнєвий критерій), спрямованих на пошук інформації на певну лінгвістичну тему (лінгвістичний критерій), написання реферату на основі знайденої інформації (дослідницький критерій) із зазначенням програм і сайтів, якими можна послуговуватися (інформаційно-технологічний критерій). Більшість студентів обох груп правильно вказали програми й деякі сайти, хоча в студентів ЕГ список сайтів був ширшим і конкретнішим, ніж у КГ. Це можна пояснити тим, що студенти ЕГ самостійно опрацьовували літературу за списком, у якому були вказані електронні сайти. Але найбільша різниця виявилася в мовному оформленні опису дій. Майбутні філологи з ЕГ викладали свої думки більш послідовно, грамотно. Різниця в показниках високого рівня виконання цього завдання склала 18%, а елементарного – 12%. Друге завдання мало напівтестовий характер і передбачало, крім відповіді на питання, також і формулювання власного ставлення до проблеми. Цікаво, що 86% студентів ЕГ висловили свою думку, у КГ ця цифра становила 18%, із них 7% опитуваних зауважили, що не цікавляться сайтами, на яких уміщено матеріали про впровадження нових технологій вивчення мовного матеріалу, а у ЕГ лише 1% із 86% задіяних в опитуванні дали таку відповідь. З цього можемо зробити висновок, що зацікавленість своєю майбутньою професією набагато вища у студентів експериментальних груп.

Динаміка рівнів сформованості КК дозволяє зробити висновок, що якісний показник (різниця між високим рівнем у межах контрольних та експериментальних груп) у ЕГ становить 12% у бік збільшення. Порівняно вищі результати одержано й на достатньому рівню – 9,1%, а на низькому – зменшення на 10%. Рівень сформованості КК за рефлексійним критерієм визначався на підставі виконання двох ситуаційних завдань, як і на початковому етапі експерименту, та проведення самооцінювання особистісних якостей майбутніх

учителів української мови та літератури. З цією метою було розроблено «Картку самооцінювання», в основу якої були покладені риси й чесноти особистості, виокремлені М. Селігманом та К. Пітерсоном. Учені визначили 24 риси характеру, які, на їх погляд, зумовлюють успішність особистості в усіх сферах життя. Студентам обох груп було запропоновано оцінити за 12-ти бальною системою наявність цих рис у своєму характері, а також в окремому стовпчику позначити ті риси, над виробленням й удосконаленням яких вони вважають необхідним працювати в подальшому житті (див. додаток Ж). Уважаємо такий вид оцінювання ефективним, оскільки, заповнюючи картку, студенти переосмислюють вчинки, мотиви й цілі своєї поведінки, свого ставлення до себе й до інших людей. Крім того, такий вид контролю реалізує, крім констатувальної, мотивувальну, рефлексійну, спонукальну й регулювальну функції.

Виконання першого ситуаційного завдання мало на меті виявлення якостей людини, які спонукали б висловити захоплення, зробити комплімент. Крім того, завдання передбачало опис ситуації, в якій студенти зробили б комплімент учителеві чи викладачеві. За результатами підрахунку, студенти найбільше цінують професіоналізм, чуйність, доброту, справедливість (58,3% ЕГ та 41,4% КГ); такі риси, як уміння пробачати, розум, інтелект, мудрість, емоційність викладу матеріалу вважають гідними захоплення 26,2% ЕГ та 31,3% КГ; сучасність зовнішнього вигляду й поведінки, оптимізм, гумор, переконливість, приємність у спілкуванні поцінують 13,5% студентів ЕГ та 18,3% КГ. Інші якості (наприклад, швидка реакція на ситуацію, іронічність, естетичність тощо) зустрічалися лише в окремих роботах студентів і суттєво не вплинули на загальну картину.

Як бачимо, студенти звертали увагу на зовнішні вияви характеру, внутрішні якості, які зумовлюють поведінку викладачів у конкретних ситуаціях. З першою частиною завдання добре впоралися студенти обох груп. Натомість опис ситуації у студентів контрольних груп був неповним порівняно зі студентами ЕГ. Комплімент викладачеві або вчителю готові зробити, якщо цікаво, емоційно проведе лекцію або практичне заняття 49,6% ЕГ та 46,3% КГ;

висловлять схвалення за влучний жарт на парі 24% ЕГ та 26% КГ, подякують за консультацію та допомогу в самостійній роботі більше половини студентів обох груп (57,3% ЕГ та 52,4% КГ), зізналися, що ніколи не робили компліментів учителям під час навчання в школі та викладачам університету 7% студентів ЕГ та 11,3% КГ.

Результати виконання першого ситуаційного завдання засвідчили свідоме ставлення до професії вчителя, розуміння важливості професійності й загальнолюдських чеснот в обраній професії та житті, їх вплив на успішність.

Самооцінювання наявності рис характеру, чеснот і якостей студентів дало неочікувані результати, засвідчили критичне ставлення до себе, прагнення працювати над виробленням й удосконаленням важливих характеристик. Наявність кожної з 24 названих рис чи чеснот студенти оцінювали від 1 до 12. Максимальний бал, який можна було б набрати в ідеалі, становив 288. Статистична обробка робіт виявила, що усереднений максимальний бал в ЕГ був 182, а в КГ – 164. Найвищі середні бали отримали наявні в студентів риси: любов до навчання, наполегливість, енергійність, доброта, скромність, оптимізм (8–9 балів); найнижчі – критичне мислення, мудрість, цілісність, розсудливість, справедливість, особистісний інтелект (2–3 бали). Над цими рисами студенти планують працювати в подальшому. Інші 12 чеснот і якостей мали на шкалі наявності середні результати (від 4 до 7). Це такі якості, як креативність, допитливість, відвага, любов, співпраця, лідерство, вміння пробачати, самоконтроль, розуміння краси й досконалості, вдячність, гумор. Ураховуючи позначені в другому стовпчику якості, над виробленням яких студенти планують працювати в подальшому, самооцінювання як вид контролю є надзвичайно перспективним, оскільки виконує мотиваційно-стимулювальну функцію, спонукає студентів замислитися, здійснити «переоцінку цінностей», проводити роботу над самовдосконаленням.

В експериментальних групах «співпраця», «самоконтроль» та «вдячність» одержали на шкалі оцінювання вищі результати (7–8 балів), ніж в КГ (4–5 балів). Уважаємо, що наявність цих якостей та прагнення в подальшому працювати над

ними можна пояснити систематичним розв'язанням педагогічних задач, ситуаційних вправ та застосуванням проектів у експериментальній методиці.

Виконання другого ситуаційного завдання було спрямовано на виявлення динаміки в поведінковому компоненті КК. Студенти мали відчутти себе регіональними інспекторами з дотримання «Закону про мову» в одному з дитячих закладів, продумати й описати свої дії та емоційний стан, ставлення до помилок в оформленні стендів, документації тощо. Результати засвідчили готовність студентів до виконання покладених на них обов'язків, правильність дій, позитивне налаштування на роботу. Статистичне оброблення результатів виконання показала збільшення кількості робіт, виконаних на високому рівні й зменшення виконаних на елементарному в ЕГ: високий рівень збільшився на 12%, елементарний зменшився на 2,5%. Усереднені результати виконання усіх завдань цього блоку КК подані в таблиці 3.3.4. Результати навчання за дослідною методикою в експериментальних групах (якісні й кількісні показники) було порівняно з відповідними показниками студентів, які навчалися за традиційною методикою в контрольних групах до початку експерименту й після завершення. Порівняльну характеристику рівнів сформованості КК узагальнено в таблиці 3.3.5.

Таблиця 3.3.4

Діагностика рівня сформованості КК майбутніх учителів української мови та літератури за рефлексійним критерієм

(за результатами самооцінювання й виконання контрольних ситуаційних завдань)

Групи	Високий рівень свідомого ставлення до професії вчителя, наявність більшості рис і чеснот, необхідних для успішного життя, прагнення самовдосконалення, адекватна поведінка	Середній рівень свідомого ставлення до професії вчителя, наявність половини рис і чеснот, необхідних для успішного життя, бажання в подальшому працювати над собою, нейтральна поведінка	Елементарний рівень свідомого ставлення до професії вчителя, низька самооцінка, небажання самовдосконалюватися, працювати над собою в подальшому житті
Експериментальні	59,6%	38%	2,4%
Контрольні	48,5%	46,6%	4,9%
Середній результат	54,1%	42,3%	3,7%

Рівні сформованості комунікативної компетентності в студентів-філологів за результатами констатувального й формувального етапів експерименту

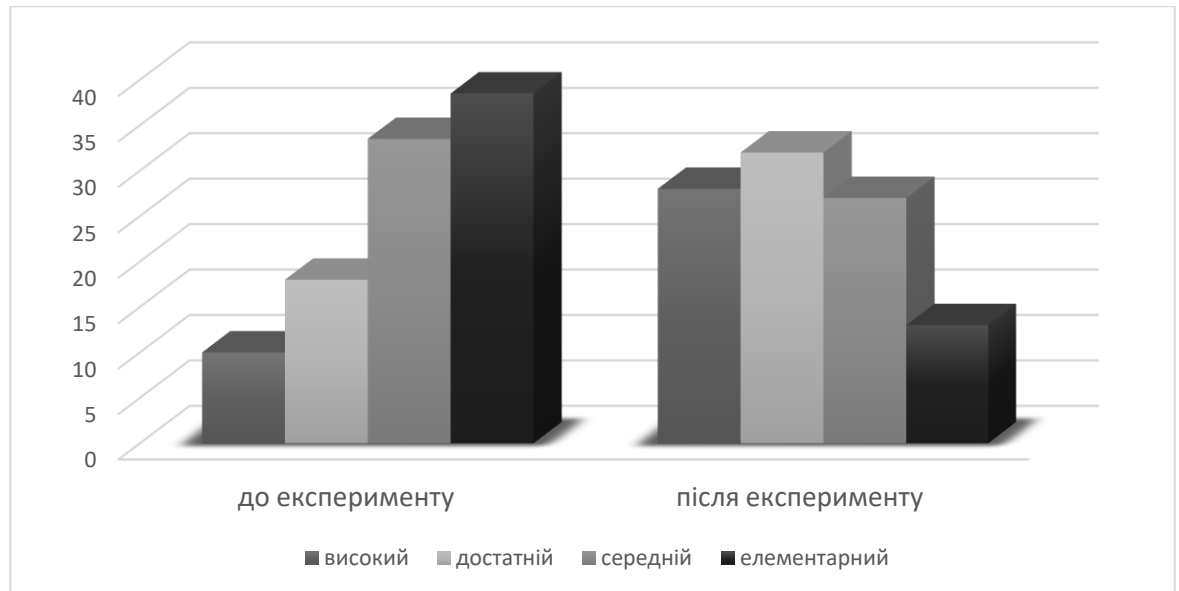
Рівні сформованості комунікативної компетентності	Констатувальний етап експерименту		Формувальний етап експерименту	
	Експериментальні групи (%)	Контрольні групи (%)	Експериментальні групи (%)	Контрольні групи (%)
Високий	10	11,5	28	15
Достатній	18	14	32	23,5
Середній	33,5	35	27	38,5
Елементарний	38,5	39,5	13	23

За даними таблиці, на прикінцевому етапі дослідної роботи в експериментальних групах виявлено позитивну динаміку рівнів сформованості КК. Так, якісний показник у ЕГ (високий і достатній рівень) зріс на 32% – до експерименту високий рівень становив 10%, а достатній – на 18%. Після вивчення розділу за дослідною методикою високий рівень виконання робіт підвищився до 28% (різниця становить 18%), а достатній – 32% (різниця 14 %).

У контрольних групах також відбулися позитивні зміни, але вони не виявилися такими помітними й відбулися за рахунок вивчення програмового матеріалу: показник високого рівня збільшився на 3,5%, а достатнього рівня – на 9,5%. Якщо для порівняння взяти кількісний показник елементарного рівня професійної комунікативної компетентності, то в експериментальних групах він зменшився на 25,5% (38,5% початковий етап і 13% прикінцевий), натомість у контрольних групах цей показник становив 38,5% на початковому й 23% на прикінцевому етапах (різниця 15,5%).

Більш наочно динаміку зростання рівнів сформованості КК студентів експериментальних груп можна спостерігати в діаграмі.

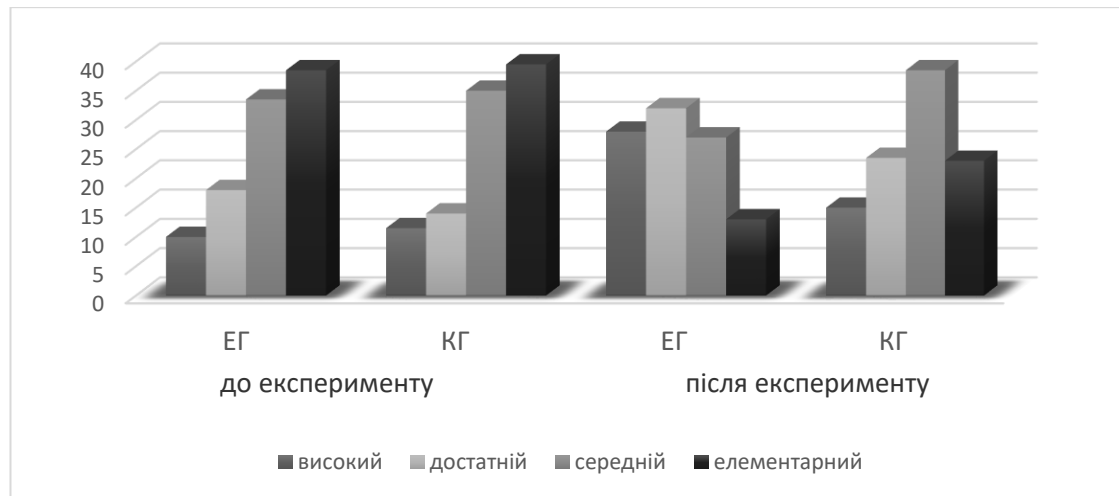
Динаміка рівнів володіння КК студентів експериментальних груп
(за результатами констатувального й формувального етапів дослідного навчання)



Як видно з діаграми, студенти експериментальних груп у процесі впровадження дослідної методики значно підвищили якісні показники вироблення всіх складників комунікативної компетентності. На діаграмі вміщено середні показники КК до початку експерименту й на кінець експериментального навчання. Середні показники кожного рівня було вираховано таким чином: $(ЛК_1 + МК_2 + СК + ДК + ІТК_1 + ТК_2 + ДК + Р) : 8 = СР$, де $ЛК_1$ – показник КК за лінгвістичним критерієм; $МК_2$ – за мовленнєвим; $СК$ – за соціокультурним; $ДК$ – діяльнісним; $ТК_1$ – термінним; $ІТК_2$ – інформаційно-технологічним; $ДК$ – дослідницьким; $Р$ – рефлексійним; $СР$ – середній результат; число 8 – кількість критеріїв сформованості КК.

Для досягнення більш точного результату одержані показники порівняли з відповідними показниками студентів контрольних груп і узагальнили в діаграмі 2.

Динаміка показників сформованості КК студентів-філологів за результатами констатувального й контрольного зрізів



Як видно з діаграми, до початку експериментального навчання студенти експериментальних і контрольних груп мали приблизно однакові результати, що є однією з умов проведення дослідження. На прикінцевому етапі експерименту за результатами виконання контрольного зрізу було виявлено суттєву різницю між ЕГ і КГ у показниках вищого (13%) та елементарного (10%) рівнів, що в сумі збільшує якісний показник на 23%. З діаграми видно, що впровадження експериментальної методики в практику вивчення фонетики й орфоєпії української мови у ЗВО дало позитивні результати.

З метою перевірки ефективності впровадженої методики формування комунікативної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури ми вдалися до методу математичної статистики, за допомогою якого здійснили обрахунок динаміки вироблення комунікативних умінь і навичок у студентів філологічних спеціальностей та їх застосування в експериментальних умовах. Для цього скористалися критерієм Стюдента, призначеного встановити різницю величин вибірок, проведених під час констатувального зрізу та формувального експерименту.

Математичне очікування в контрольних групах на початку дослідної роботи встановили шляхом застосування формули:

$$M(x) = \sum_{k=1}^V xk \frac{nk}{N},$$

де $M(x)$ – математичне очікування рівнів комунікативної компетентності,

v – кількість рівнів,
 pk – значення k -го рівня,
 xk – кількість студентів на рівні k ,

N – загальна кількість студентів, які брали участь у кінцевому зрізі формульовального експерименту.

Для того, щоб одержати показник середнього рівня сформованості комунікативної компетентності студентів контрольних груп (КГ) на початок експерименту, ми застосували відповідну формулю.

$$M_{к.контст.}(x) = \frac{91 \cdot 1 + 81 \cdot 2 + 32 \cdot 3 + 26 \cdot 4}{230} = \frac{453}{230} = 1,97$$

На кінець формульовального експерименту середній рівень сформованості комунікативної компетентності у студентів контрольних груп становив:

$$M_{к.формув.}(x) = \frac{52 \cdot 1 + 89 \cdot 2 + 54 \cdot 3 + 35 \cdot 4}{230} = \frac{532}{230} = 2,31$$

Динаміка росту комунікативної компетентності в експериментальних групах виглядає таким чином:

1) середній рівень сформованості комунікативної компетентності в студентів експериментальних груп на початок експерименту:

$$M_{е.контст.}(x) = \frac{87 \cdot 1 + 75 \cdot 2 + 41 \cdot 3 + 23 \cdot 4}{226} = \frac{452}{226} = 2$$

2) середній рівень сформованості комунікативної компетентності в студентів експериментальних груп на кінець експерименту:

$$M_{е.формув.}(x) = \frac{29 \cdot 1 + 61 \cdot 2 + 73 \cdot 3 + 63 \cdot 4}{226} = \frac{622}{226} = 2,75$$

Відносну зміну рівнів визначаємо за формулю:

$$ВВ = \frac{M_{формув} - M_{контст}}{M_{контст}} \cdot 100\% ,$$

де ВВ – відносне відхилення,

$M_{формув.}$ – середній рівень сформованості комунікативної компетентності під час формульовального етапу експерименту.

Відносна зміна (відхилення) рівнів сформованості комунікативної компетентності у студентів контрольних груп становить:

$$ВВ = \frac{2,31 - 1,97}{1,97} \cdot 100\% = 17,2\%$$

Відносна зміна (відхилення) рівнів сформованості комунікативної компетентності у студентів експериментальних груп становить:

$$BB = \frac{2,75 - 2}{2} \cdot 100\% = 37,5\%$$

Як свідчать результати математичного обчислення, на початковому етапі експериментальної роботи середній рівень сформованості професійних мовленнєвих умінь і навичок у студентів-філологів контрольних і експериментальних груп становив відповідно 1,97 і 2, різниця між якими у 0,03 є незначною, а тому цей факт свідчить про те, що початкові умови навчання в експериментальних і контрольних групах були практично ідентичними. На кінцевому етапі формувального експерименту студенти виявили середній показник знань, що становить 2,31 у контрольних групах та 2,75 в експериментальних. Відносне відхилення (зміна) у групах упродовж експерименту становить 17,2% в контрольних і 37,5% в експериментальних; різниця між змінами (37,5%–17,2%=20,3%) підтверджує достовірність одержаних результатів впровадження комунікативно спрямованої методики вивчення фонетики й орфоєпії української мови. Різниця приросту в експериментальних і контрольних групах у розмірі 20,3% свідчить про ефективність упровадженої методики формування комунікативної компетентності в майбутніх філологів. Перевірка кореляції одержаних результатів за t-критерієм Стюдента дала підстави для висновків про неоднорідність результатів контрольної і експериментальної груп, із 95% ймовірністю розрахунки підтвердили, що зміни, які відбулися в рівнях сформованості КК майбутніх вчителів української мови та літератури, є наслідком упровадження моделі й експериментальної методики.

Таким чином, результати експериментального навчання загалом підтверджують гіпотезу дослідження про те, що формування КК на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного, текстоцентричного підходів у викладанні сучасної української літературної мови, упровадження нових технологій та сучасних методів навчання, урахування інтегративного характеру КК, активне залучення інформаційних ресурсів, посилення ролі самостійної роботи сприяє вдосконаленню професійного мовлення студентів-філологів.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

У процесі розроблення експериментальної методики ми виходили з *припущення* формування комунікативної компетентності студентів під час вивчення фонетики й орфоепії української мови буде успішним за умов:

- 1) поєднання компетентнісного, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного, функційно-стилістичного, текстоцентричного підходів у викладанні української мови;
- 2) застосування сучасних інноваційних технологій і відповідних їм методів, прийомів, засобів навчання;
- 3) урахування інтегративного характеру комунікативної компетентності, відображення його у змісті підготовки студентів та системного характеру сучасної української літературної мови, вивчення фонетики, орфоепії у взаємозв'язку з іншими розділами, що дозволить формувати відповідні субкомпетентності цілісно;
- 4) взаємопов'язане формування вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності, мовної, мовленнєвої, стратегічної, соціокультурної компетентностей та інтеграція різних видів діяльності (пізнавальної, мовленнєвої, ігрової, художньо-словесної);
- 5) стимулювання репродуктивної та продуктивної мовленнєвої діяльності за допомогою ситуативних завдань і рольових симулятивних ігор;
- 6) використання міжпредметних зв'язків, спеціально розроблених спецкурсів і спецсемініарів, практикумів комунікативного і професійного спрямування, освітніх інноваційних і мультимедійних технологій;
- 7) організація самостійної роботи студентів, спрямованої на закріплення знань, формування професійних умінь і навичок; самоконтролю та самокорекції;
- 8) надання пріоритету комплексній роботі з текстами культурологічної тематики різних типів і стилів мовлення як дидактичного матеріалу.

Експериментальна методика складалася з розроблення змісту етапів дослідного навчання, реалізації окреслених умов, визначення ефективних підходів і технологій, добору відповідних методів і прийомів навчання, створення системи вправ, зокрема на основі текстів різних стилів і жанрів

мовлення, укладання комплексу завдань для самостійної роботи студентів, яка сприяла ефективному формуванню КК.

На прикінцевому етапі експерименту в ЕГ виявлено позитивну динаміку рівнів сформованості КК: якісний показник у ЕГ зріс на 32%, різниця в результатах контрольного зрізу між експериментальними та контрольними групами становить 20,3%. У КГ також відбулися певні позитивні зміни, але вони не виявилися такими помітними. Застосування t-критерію Стьюдента для статистичної обробки одержаних показників підтвердило суттєвість і логічність позитивних змін у дослідних групах. Результати експериментального навчання підтверджують гіпотезу дослідження, досягнення мети та поставлених завдань свідчать про ефективність експериментально-дослідної методики формування КК.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [136], [137].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації відповідно до мети, визначених завдань обґрунтовано теоретико-методичні засади й розроблено методику формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання фонетики й орфоєпії, наукові та практичні результати дослідження дали змогу зробити такі висновки:

На основі теоретичного узагальнення лінгвістичних, психологічних, лінгводидактичних засад формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, результатів констатувального зрізу підтверджено актуальність і наукову доцільність розроблення методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фонетики й орфоєпії.

У результаті аналізу наукової літератури з обраної проблеми з'ясовано наявність різних підходів до тлумачення змісту ключових понять дослідження «компетентність», «компетентнісний підхід», «комунікативна компетентність», «професійна комунікативна компетентність». Компетентність у педагогічній літературі тлумачать як особистісний результат навчальної діяльності, практичний досвід успішного використання відповідних знань і вмінь у різних життєвих ситуаціях; індивідуальний досвід реалізації набутих компетенцій; показник спроможності реалізовувати нагромаджений багаж знань і вмінь з метою досягнення бажаного результату; дієвість застосування здобутих знань і набутих умінь особистості відповідно до визначених освітніх стандартів; досвід ефективної діяльності в межах певної компетенції. Уточнено зміст ключового поняття дослідження «комунікативна компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії», яке потлумачено як інтегративну якість особистості, що володіє розвиненим критичним мисленням, емоційним інтелектом, внутрішнім і зовнішнім мовленням, належним рівнем мотивації до навчання; сповідує й дотримується моральних цінностей; здатної до коригування емоційного й поведінкового компонентів; усвідомлено ставиться до опанування теоретичного матеріалу з фонетики й орфоєпії як фундаменту в засвоєнні сучасної української мови; має сформовані мовні, мовленнєві та комунікативні вміння й навички.

Установлено, що робота над формуванням комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії передбачає урахування психологічних чинників: мислення, мотивацію, внутрішнє й зовнішнє мовлення; здатність до коригування емоційним і поведінковим компонентами; наявність внутрішньої позиції особистості, її ставлення до дійсності, до соціального оточення й до самої себе; система ціннісних орієнтацій та установок, які сприяють формуванню в суб'єктів освітньої діяльності комунікативної компетентності. Основними поняттями, які визначають зміст, структуру комунікативної компетентності та процес її формування, є особистість, мова, мовлення, діяльність, навчальна діяльність, знання, вміння, навички, цінності, мотиви та досвід, що формують когнітивний, ціннісно-смісловий, особистісний, емоційний та поведінковий компоненти компетентності студента.

Аналіз праць українських лінгвістів дав змогу обґрунтувати лінгвістичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії; доцільність навчання фонетики й орфоєпії з позицій комунікативної лінгвістики, зокрема в органічній єдності фонетичної теорії та особливостей усного мовлення, дотримання орфоєпічних норм у спілкуванні, підвищення культури усного й писемного мовлення, вироблення вмінь виразно транслювати власні думки як у студентській аудиторії, так і під час педагогічної взаємодії з учнями. Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення для студентів філологічних спеціальностей показав, що в умовах автономізації сучасних ЗВО, покликаних забезпечувати якісну освіту, функціонує значна кількість рекомендованих галузевим міністерством до використання в освітньому процесі альтернативних підручників, посібників, з-поміж яких найактивніше використовуються: «Сучасна українська літературна мова» за редакцією А. Грищенка, О. Пономарева, М. Плющ, що видавались упродовж останнього двадцятиріччя. У практиці вищої школи й донині активно використовують навчально-методичні посібники Н. Тоцької, зокрема: «Сучасна українська літературна мова: Фонетика. Орфоєпія. Графіка. Орфографія»; «Сучасна українська літературна мова. Фонетика. Орфографія. Графіка й Орфографія. Завдання і вправи»; енциклопедію «Українська мова» (2007 р.); інші підручники та посібники для

студентів з дисципліни «Сучасна українська літературна мова» різних авторів і років видань (від 1993 – й до 2018 років). Проте попри значну кількість навчальних видань, використовуваних в освітньому процесі, й донині не втрачає актуальності проблема розроблення підручників і посібників для майбутніх учителів української мови і літератури, які допомагали б студентам не тільки оволодівати нормами сучасної української літературної мови, а й сприяли формуванню їхньої комунікативної компетентності, розвиткові в них мовного чуття, репрезентували б естетичну функцію української мови.

Вивчення й узагальнення теоретичних здобутків науковців у галузях психології, педагогіки, лінгводидактики уможливило обґрунтування лінгводидактичних засад формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії, складниками яких у роботі визначено: сучасні підходи; загальнодидактичні принципи навчання; специфічні принципи навчання фонетики й орфоєпії; форми, методи, прийоми, засоби навчання фонетики й орфоєпії; технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії.

У дослідженні визначено критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоєпії: лінгвістичний, мовленнєвий, соціокультурний, діяльнісний, термінний, інформаційно-технологічний, рефлексійний та їх показники: володіння базовими теоретичними знаннями сучасної лінгвістичної науки, сталі фонетико-орфоєпічні вміння (лінгвістичний); досконале власне мовлення та мовленнєво-комунікативні уміння (мовленнєвий); загально-навчальні вміння, здатність до вироблення тактик і стратегій спілкування, прагнення до самовдосконалення й самоосвіти (діяльнісний); знання правил українського мовленнєвого етикету, урахування соціальних умов спілкування, культурного контексту; здатність працювати в парах, малих групах, колективі, (соціокультурний); володіння термінологічною системою української мови (термінний); наявність лінгвометодичних умінь роботи з фонетичним, орфоєпічним й орфографічним матеріалом відповідно до комунікативного спрямування шкільного курсу української мови, знання нових технологій навчання; здатність до роботи з різними джерелами інформації, рівень

використання ІКТ (інформаційно-технологічний); наявність умінь і навичок самостійної пошукової роботи з науково-навчальним текстом, різними джерелами наукової інформації з лінгвістики (дослідницький), яким відповідають рівні (високий, достатній, середній, елементарний) сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоепії.

Експериментальна методика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання фонетики й орфоепії передбачала оптимальне співвідношення в організації аудиторної й самостійної роботи студентів, впровадження системи вправ (фонетико-лінгвістичних, фонетико-мовленнєвих, фонетико-комунікативних), спрямованих на ґрунтовне засвоєння студентами фонетичної системи української мови, основних лінгвістичних понять, взаємозв'язків між звуковою та іншими мовними системами, закономірностей та особливостей мовних рівнів, формування комунікативних якостей мовлення студентів, розвиток у них мовного чуття.

За результатами прикінцевого контрольного зрізу виявлено позитивну динаміку в рівнях сформованості комунікативної компетентності студентів експериментальних груп порівняно з контрольними. Якісний показник в ЕГ (високий і достатній рівень) зріс на 32%; до експерименту високий рівень становив 11%, а достатній — 19%. Після проведення експерименту за розробленою методикою показник високого рівня зріс до 29%, а достатній – до 33%. Різниця в результатах контрольного зрізу між експериментальними та контрольними групами становить 20,3%. Здобуті результати підтвердили ефективність запропонованої методики формування КК майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання фонетики й орфоепії.

Дисертаційна робота не претендує на остаточне розв'язання досліджуваної проблеми, однак відкриває лакуни для майбутніх досліджень. Подальшого розвитку набули ідеї впровадження лінгводидактичних стратегій навчання фонетики й орфоепії майбутніх учителів української мови і літератури в умовах компетентнісної парадигми. Перспективними вважаємо питання створення й упровадження інтегрованих курсів лінгвістично й професійно орієнтованих мовознавчих дисциплін для формування КК майбутніх учителів-словесників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во «Икар», 2010. 448 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. 2 / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. М. : Педагогика, 1980. 286 с.
3. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. для викладачів, аспірантів. Київ : Кондор, 2008. 272 с.
4. Бабич Н. Д. Психологічні умови викладання і вивчення української мови. *Укр. мова і літ. в шк.* 1991. № 3. С. 6–10.
5. Багмут А. Й. Семантика й інтонація в українській мові. Київ : Наук. думка, 1991. 168 с.
6. Багмут А. Й. Фонетика й фонологія в центрі уваги. *Мовознавство.* 1997. № 4–5. С. 64–67.
7. Багмут А. Й., Олійник Г. П. Інтонація як засіб мовної комунікації : монографія. Київ : Наук. думка, 1980. 244 с.
8. Багмут А. Й., Олійник Г. П., Плющ Н. П. Типологія інтонації мовлення : монографія. Київ : Наук. думка, 1977. 495 с.
9. Бадер В. І. Функціонально-стилістичний підхід у формуванні культури мовлення студентів-філологів. *Лінгвістичні студії : зб. наук. пр. Донецького нац. ун-ту.* Донецьк : Дон. НУ, 2009. Вип. 19. 301 с.
10. Бадмаев Б. Ц. Психология в работе учителя : в 2 кн. Кн. 1: Практическое пособие по теории развития, обучения, воспитания. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 233 с. 78bu9b
11. Баєв Б. Ф. Психологія внутрішнього мовлення. Київ : Вища шк., 1966. 192 с.
12. Бакум З. П. Інтонація як чинник формування пунктуаційної вправності учнів. *Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка.* 2006. № 8. С. 68–71.
13. Бакум З. П. Когнітивний аспект у формуванні мовної компетенції учнів під час навчання фонетики. *Зб. наук. пр. Педагогічні науки.* Херсон : ХДУ, 2006. Вип. 42. С. 62–66.

14. Бакум З. П. Тексточентризм у сучасній системі принципів навчання української мови. *Зб. наук. пр. Педагогічні науки*. Херсон : ХДУ, 2006. Вип. 47. С. 85–91.
15. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : монографія. Кривий Ріг : Видав. дім, 2008. 338 с.
16. Бакум З. П. Фонетико-стилістичні вправи як засіб підвищення мовної культури учнів. *Укр. мова і літ. в шк.* 2007. № 1. С. 2–4.
17. Бакум З. П. Формування орфоепічної культури учнів у процесі навчання фонетики. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. № 3. С. 102–110.
18. Бакум З. П., Бойко Л. М. Елементи фоностилістики на уроках словесності. *Укр. мова і літ. в шк.* 2006. № 2. С. 2–4.
19. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.
20. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений. Мн. : ПРАМЕБ, 1992. 380 с.
21. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-09-04-22-32-01.html>. – Назва з екрана.
22. Білозерова Л. К. Міжпредметні зв'язки як компонент професійної культури і комунікативної компетенції майбутнього вчителя англійської мови. *Теоретичні питання культури, освіти і виховання* : зб. наук. пр. / за заг. ред. М. Б. Євтуха. Київ : КНЛУ, 2002. Вип. 22. С. 19–22.
23. Білоус І. П., Тищук В. І. До перспективи використання інноваційних технологій у вищій школі України. *Нова пед. думка*. 2002. Вип. 18. С. 164–169.
24. Біляєв О. Спостереження над мовою як метод навчання. *Укр. мова і літ. в шк.* 2004. № 3. С. 2–6. URL: <http://www.ukr-in-school.edu-ua.net/id/85>. – Назва з екрана.
25. Блик О. П. Фонетика. Графіка. Орфографія : посіб. для вчителів. Київ : Рад. шк., 1988. 128 с.

26. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М. : АПН РСФСР, 1959. 346 с.
27. Богуш А. М. Теоретичні й методологічні засади мовленнєвої компетенції дошкільника. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 1. С. 5–10.
28. Бондар О. І. Карпенко Ю. О. , Микитин-Друженець М. Л. Сучасна українська мова: фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія : навч. посіб. Київ : Академія, 2006. 368 с.
29. Бондарко Л. В. Звуковой строй современного русского языка. М. : Просвещение, 1977. 176 с.
30. Бондарко Л. В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1981. 200 с.
31. Борисенко В. Комунікативні вправи як засіб формування професійної мовленнєвої компетенції. *Укр. мова й літ. в сучас. шк.* 2012. № 2. С. 21–24.
32. Босак Н. Ф. Формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів південно-східного регіону України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 259 с.
33. Варій М. Й. Психологія : навч. посіб. Київ : Центр учб. літ. 2007. 288 с.
34. Василенко М. Специфіка професійно-комунікативних умінь майбутніх фахівців з мови. *Укр. мова і літ. в шк.* 2011. № 2. С. 42–45.
35. Васьков Ю. В. Комунікативна компетентність учителя. *Теорія та методика фіз. вих.* 2006. № 1. С. 11–15.
36. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
37. Винницький В. М. Наголос у сучасній українській мові. Київ : Рад. шк., 1984. 160 с.
38. Винницький В. М. Українська акцентна система: становлення та розвиток. Львів : Біблос, 2002. 576 с.
39. Вікова та педагогічна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. Київ, 2001.

40. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
41. Вовк П. С. Теорія центрів і периферії фонологічної та акцентної систем : монографія. Київ : ІЗМН, 1997. 164 с.
42. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : Академія, 2006. 255 с.
43. Волох О. Т. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика. Орфоепія. Графіка і орфографія. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія. Словотвір. Київ : Вища шк., 1986. 199 с.
44. Воробйова Л. М. Психолінгвістичний глосарій. Рівне : Волин. обереги, 2011. 128 с.
45. Выготский Л. С. Мышление и речь. Проблемы общей психологии : собр. соч. в 6-ти т. Т. 2. М. : Педагогика, 1982.
46. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1991. 480 с.
47. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации : учеб. пособ. СПб. : Питер, 2011. 288 с. (Стандарт третьего поколения).
48. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 542 с.
49. Галаєвська Л. Ситуативні завдання у формуванні культури спілкування на уроках української мови в старшій школі. *Укр. мова і літ. в шк.* 2011. № 6. С. 22 – 25.
50. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследования мышления в советской психологии / под ред. Е. Шорохова. М. : Наука, 1966. С. 122–143.
51. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе. *Вопр. психологии.* 1963. № 5.

52. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Ин. яз. в шк.* 1985. № 2. С. 17–24.
53. Георгіаді О. А. Особливості навчання майбутніх вчителів-філологів із застосуванням сучасних медіа-освітніх технологій. *Уч. зап. Тавр. нац. ун-та ім. В. И. Вернадского.* Серія: Проблеми педагогтики середней и высшей школы. 2013. Т. 26 (65). № 2. С. 140–150.
54. Глоссарий терминов по технологии образования. Париж, ЮНЕСКО, 1986.
55. Голобородько Є. П. Загальні питання інтерактивного навчання : зб. наук. пр. Педагогічні науки. Інтерактивне навчання: досвід упровадження / за заг. ред. В. Д. Шарко. Херсон : ОЛДІ-плюс, 2000. С. 3–6.
56. Головащук С. І. Складні випадки наголошення : словник-довідник. Київ : Либідь, 1995. 192 с.
57. Голуб Н. Б. Компетентнісне навчання української мови в загальноосвітній школі: проблеми й перспективи. *Укр. мова і літ. в шк.* 2014. № 7. С. 2–6.
58. Голуб Н. Б. Компетентнісно спрямоване навчання української мови: концептуальний підхід. *Теоретична і дидактична філологія* : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 12. С. 26–32.
59. Голуб Н. Б. Метод проектів у навчанні української мови. *Укр. мова і літ.* 2013. № 8. С. 15–19.
60. Голуб Н. Б. Риторична компетентність учнів старших класів як показник сучасної мовної освіти. *Укр. мова і літ. в шк.* 2010. № 8. С. 2–9.
61. Голуб Н. Б. Система вправ з риторики для студентів педагогічних спеціальностей. *Дивослово.* 2007. № 12. С. 21–25.
62. Голуб Н. Б. Ситуаційний метод на уроках української мови в школі. *Укр. мова і літ. в шк.* 2013. № 7. С. 18–22.
63. Голуб Н. Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2011. 44 с.
64. Голуб Н. До проблеми компетентнісно орієнтованого навчання української мови в сучасних закладах. *Укр. мова і літ. в шк.* 2018. № 2. С. 2– 8.

65. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
66. Горелов И. Н., Седых К. Ф. Основы психолінгвістики. М., 2007. 286 с.
67. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004. 362 с.
68. Горошкіна О. М., Кузьмішина О. С., Мордовцева Н. В. Формування мовної особистості учня. Луганськ, 2009. 304 с.
69. Гріджук О. Є. Подвійне наголошування : словник-довідник. Львів : ЗУКЦ, 2013. 180 с.
70. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения). Черновцы : Букрек, 2007. 496 с.
71. Гудзик І. П. Проблеми мовної освіти в Україні. *Рідні джерела*. 2002. № 4. С. 4–8.
72. Давыдов В. В. Что такое учебная деятельность. Образование: традиция и инновация в условиях социальных перемен / под ред. Г. Глейзера, М. Витлотиевича. М., 1997. С. 84–96.
73. Дарвиш О. Б. Возрастная психология / под ред. В. Е. Ключко. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 264 с.
74. Дегтярьова Г. К. Компетентність учителів філологічних дисциплін: суть і структура. *Нова пед. думка*. 2015. № 2 (82). С. 193–200.
75. Дейниченко Н. Роль діалектологічної практики у формуванні компетентнісних якостей майбутнього вчителя-словесника. УМЛШ, 2013. № 5. С. 55–57.
76. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=896-93-%EF>. – Назва з екрана.

77. Державна цільова комплексна програма «Вчитель». 28.03.2002. *Законодавчі акти України з питань освіти*. URL: <http://zakon4.Rada.gov.ua/lavs/show/379-2002-n>. – Назва з екрана.
78. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : затв. Постановою Кабінету Міністрів України № 1392 від 23 листоп. 2011 року. URL: www.mon.gov.ua/...standart/post_derzh_stan.d. – Назва з екрана.
79. Длугош-Білоус Г. Мовні компетенції педагогів. Прикладна лінгвістика у ХХІ столітті: лінгводидактичні та культурологічні стратегії. *Праці міжнародної наукової конференції*. Львів : Укр. технології, 2003. С. 106–107.
80. Донченко Т. Власне методичні принципи навчання української мови. *Укр. мова і літ. в шк.* 2004. № 2. С. 2–4.
81. Дорошенко О. А. Робота вчителя-словесника в умовах місцевої говірки. *Укр. мова і літ. в шк.* 1991. № 12. С. 18–22.
82. Дорошенко С. І. Звуки чи фонемі вивчають учні? *Мовознавство*. 1990. № 2. С. 46–49.
83. Дрозденко К. С. Загальна психологія в таблицях і схемах. Київ : Професіонал, 2004. 303 с.
84. Дроздова І. Методика аудиторних і позааудиторних занять як основа розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів. *Укр. мова і літ. в шк.* 2013. № 1. С. 21–24.
85. Дроздова І. П. Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2011. 44 с.
86. Дроздова І. П. Формування мовленнєвої компетенції у студентів технічних спеціальностей / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 20 с.
87. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. М. Никольской. М. : Лабиринт, 1999. 190 с.
88. Емельянов Ю. И. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. М. : Просвещение, 1995. 183 с.

89. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремін. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
90. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Структура життєвої компетентності: життєтворчі компетенції особистості. *Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи* : м-ли Всеукр. наук.-практ. конф., 28 квіт. 2011 року. Київ : Ін-т сучас. підруч., 2011. С. 20–25.
91. Єрмоленко С. Я., Бибик С. П., Тодор О. Г. Українська мова : короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / за ред. С. Я. Єрмоленко. Київ : Либідь, 2001. 222 с.
92. Жилко Ф. Т. Фонологічні особливості української мови в порівнянні з іншими слов'янськими. *Доповіді радянської делегації* : V Міжнар. з'їзд славістів, м. Софія, верес. 1963 р. Київ, 1963. С. 21–23.
93. Жинкин Н. И. Механизм речи. М., 1958. 370 с.
94. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М. : Наука, 1982. 160 с.
95. Жовтобрюх В. Ф., Муромцева О. Г. Культура мови вчителя : курс лекцій / за ред. О. Г. Муромцевої. Харків : Гриф, 1998. 208 с.
96. Жовтобрюх М. А. Про деякі тенденції в розвитку сучасної української орфоєпії. *Укр. усне літератур. мовлення*. Київ : Наук. думка, 1967. С. 124–136.
97. Жовтобрюх М. А., Кулик Б. М. Курс сучасної української літературної мови. Київ : Вища шк., 1972. 402 с.
98. Жовтобрюх М. А., Русанівський В. М., Скляренко В. Г. Історія української мови: фонетика. Київ : Наук. думка, 1979. 368 с.
99. Заброцький М. М. Технологія розвитку комунікативної компетентності вчителя. *Практ. психологія та соц. робота*. 2007. № 1. С. 28–32.
100. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. д-ра пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
101. Загнітко А. П. Сучасні лінгвістичні теорії : монографія. 2-ге вид. Донецьк : ТОВ Юго-Восток, Лтд., 2007. 219 с.

102. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 №1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Назва з екрана.
103. Засекіна Л. В., Засекін С. Вступ до психолінгвістики. Острого, 2002. 168 с.
104. Зимняя И. Лингвопсихология речевой деятельности. Ростов н/Д. : Феникс, 2001. 480 с.
105. Зиндер Л. Р. Общая фонетика : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Высш. шк., 1979. 312 с.
106. Златів Л. Формування комунікативних умінь і навичок у студентів філологічних факультетів. *Укр. мова і літ. в шк.* 2004. № 4. С. 57–59.
107. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. С. 8–10.
108. Ігри для дорослих: Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
109. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : АПН, 2002. 136 с.
110. Інтоніаційна організація мовлення. Київ : Наук. думка, 1972. 179 с.
111. Кайдалова Л. Г., Мнушко З. М. Модульна технологія навчання : навч.-метод. посіб. для викладачів і студентів вищ. навч. закл. Харків : Вид-во НФАУ : Золоті сторінки, 2002. 86 с.
112. Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения. М. : Знание, 1979. 48 с.
113. Караман О. В. Формування в учнів орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення фонетики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Дагоманова. Київ, 1994. 191 с.
114. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. для студентів вищ. закл. освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
115. Караман С. О. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника. *Вісн. Львів. ун-ту. Серія «Філологія»*. 2010. Вип. 50. С. 87–98.

116. Караман С. О., Караман О. В., Бакум З. П. Сучасна українська літературна мова. Фонетика. Фонологія. Графіка : підручник / за ред. С. О. Карамана. Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. 188 с.
117. Карпенко Ю. Фонетика і фонологія сучасної української мови. Одеса, 1996. 143 с.
118. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. 19 с.
119. Качуровський І. В. Фоніка : підручник. Київ : Либідь, 1994. 168 с.
120. Климов Н. Д. Коммуникативная фонетика. *Вопросы изучения фонетики текста* / отв. ред. А. М. Антипова. М., 1978. С. 141–161.
121. Климова К. Розвиток читацьких інтересів у процесі формування мовно комунікативної професійної компетенції майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей ВНЗ. *Укр. мова і літ. в шк.* 2010. № 4. С. 26–30.
122. Климова К. Я. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 35 с.
123. Кобилянський Б. В. Фонетико-орфоепічні норми української літературної мови. Львів : Вид-во Львів. ун-ту, 1971. 92 с.
124. Ковалик І. І., Мацько Л. І., Плющ М. Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. Київ : Вища шк., 1984. 117 с.
125. Ковальва О. Комплексний підхід до формування орфоепічної компетенції учнів. *Вивчаємо укр. мову і літ.* : наук.-метод. журн. Харків, 2012. № 19/21. С. 2–7.
126. Компетентнісна освіта: від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук та ін. Київ : Плеяди, 2005. 120 с.
127. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу). *Укр. мова і літ. в шк.* 2012. № 4. С. 51–64.
128. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

129. Концепція мовної освіти. URL: <http://nova. Rambler.ru / search? Guery=Концепція% 20мовної9620 освіти>. – Назва з екрана.
130. Копусь О. Функціонування методів навчання. *Укр. мова й літ. в сучас. шк.* 2012. № 11–12. С. 5–8.
131. Корчова О. Формування лексико-семантичної компетенції майбутнього вчителя-словесника на засадах комунікативно-діяльнісного підходу. *УМЛШ.* 2013. № 2. С. 27–33.
132. Костолович Т. В. Експериментальна методика формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення фонетики й орфоєпії української мови. *Нова педагогічна думка.* 2018 №1 (93). С. 95–99.
133. Костолович Т. В. Змістові і структурні особливості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки. Кропивницький, 2017. Вип. 159 (2017). С. 213–219.
134. Костолович Т. В. Інтегративний зміст комунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки.* Серія: Педагогічні науки. 2016. № 1 (303). Т. II. С. 3–8.
135. Костолович Т. В. Компетентнісний підхід як умова формування комунікативної компетентності в майбутніх учителів-словесників. *Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. пр. Серія «Педагогіка».* Переяслав-Хмельницький: «ФОП Домбровська Я. М.», 2015. Вип. 21. С. 29–39.
136. Костолович Т. В. Лінгвокультурологічний компонент комунікативної професійної компетентності студентів-філологів. *Славістичні студії. Етнолінгвістика і міжкультурна комунікація.* Люблін. Том 5. 2018. С. 309–323.
137. Костолович Т. В. Методи формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення фонетики й орфоєпії української мови. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* – Випуск 61: збірник наукових праць. М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т

- імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С.143–147.
138. Костолович Т. В. Реалізація компетентнісного підходу як умова запровадження європейських стандартів вищої мовної освіти в Україні. *European humanities studies: Education and Training*. II, Slupsk, Poland, 2016. С. 16–28.
139. Костолович Т. В. Чинні підручники з сучасної української мови для вищої школи як засіб формування професійної комунікативної компетентності майбутніх вчителів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 15 (58). С. 117–121.
140. Костриця Н. Пошуки нових форм проведення занять з української мови у вищій школі на нефілологічних факультетах. *Укр. мова і літ. в шк.* 2004. № 3. С. 53–55.
141. Коструба П. П. Основні поняття фонології. *Укр. мова і літ. в шк.* 1965. № 7. С. 21–25.
142. Коструба П. П. Фонетика сучасної української літературної мови. Ч. I. Львів : Вид-во Львів. ун-ту, 1963. 100 с.
143. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
144. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підруч. для студентів філолог. спец. вищ. закл. освіти. Київ : Академія, 1999. 288 с.
145. Кочеткова А. Лінгводидактичні засади використання дидактичної гри у процесі формування комунікативної компетентності студентів-іноземців на заняттях з української мови як іноземної. *Укр. мова і літ. в шк. України.* 2016. № 7–8. С. 17–20.
146. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студентов учеб. заведений. М. : Издат. дом «Академия», 2007. 352 с.
147. Кузнецова Г. Наукові основи професійної вправності вчителя-словесника від ретроспекції до сьогодення. *УМЛШ.* 2013. № 5. С. 42–51.

148. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 105 с.
149. Кулиш Л. Ю. Психолингвистические аспекты восприятия устной речи. Киев : Вища шк., 1982. 207 с.
150. Курс сучасної української літературної мови: вступ. Лексика. Фонетика. Морфологія. Наголос. Т. 1. / за ред. Л. А. Булаховського. Київ : Рад. шк., 1951. 520 с.
151. Кухарчук І. Засвоєння термінологічного комплексу як важливий показник рівня професійної освіти майбутніх учителів початкових класів. *Укр. мова і літ. в шк.* 2014. № 8. С. 49–53.
152. Кухарчук І. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису у мовній освіті вчителів української мови та літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 20 с.
153. Кучеренко І. Психологічні умови засвоєння стилістики учнями старших класів. *Укр. мова і літ. в шк.* Київ, 2004. № 4. С. 9–12.
154. Левицький В. В. Звуковий символізм: основні поняття, ідеї, результати. *Мовознавство.* 1993. № 1. С. 16–25.
155. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, 2003. 287 с.
156. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : КомКнига, 2005. 214 с.
157. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2009. 423 с.
158. Литвиненко Г. Самостійна робота студентів у процесі підготовки до практичних занять з української мови (методичні рекомендації). *Укр. мова і літ. в шк.* 2013. № 1. С. 25–28.
159. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування / А. М. Богуш, Ж. Д. Горіна, О. І. Кисельова та ін. Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. 307 с.
160. Лузан Л. Характеристика та особливості професійної компетентності вчителів-словесників. *Укр. мова і літ. в шк.* 2014. № 8. С. 54–57.
161. Лурия А. Р. Речь и мышление: материал к курсу лекций по общей психологии. М. : Изд-во Москов. ун-та, 1975. 170 с.

162. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1979. 319 с.
163. Лучкіна Л. В. Мовна й мовленнєва підготовка майбутніх учителів технічних дисциплін у світлі теорії мовленнєвої діяльності. *Проф. освіта*. 2000. № 4. С. 112–116.
164. Лященко М. Формування мовленнєвої компетенції засобами використання комп'ютерних та мультимедійних технологій на уроках української мови. *Укр. мова та літ.* Київ : Шк. світ, 2011. № 8. С. 7–11.
165. Лященко М. Формування мовної компетенції майбутніх педагогів у процесі викладання української мови. *Укр. мова та літ.* Київ : Шк. світ, 2011. № 8. С. 3–6.
166. Магомєтов Т. И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия. Махачкала : Планета-Д, 2009. 232 с.
167. Макаренко С. С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07. Київ, 2001. 20 с.
168. Мамчур Л. Витоки компетентнісного підходу до навчання мови в дослідженнях вітчизняних учених. *Укр. мова й літ. в сучас. шк.* 2011. № 2. С. 8–12.
169. Мамчур Л. Текст як засіб формування комунікативної компетентності учнів. *Теоретична і дидактична філологія*. 2010. Вип. 8. С. 222–231.
170. Мамчур Л. Формування мовної компетентності учнів основної школи: фонетичний і лексичний компоненти. *Укр. мова й літ. в сучас. шк.* 2013. № 10. С. 2–11.
171. Маркова А. К. Психология усвоения иностранного языка как средства общения. М., 1975. 365 с.
172. Матійків І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 3. С. 48–49.
173. Мацько Л. І. Компетентнісні підходи і програмові засади в навчанні української мови. *Укр. мова в освіт. просторі*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. С. 44–60.

174. Мацько Л. І. Мовна особистість українського словесника у світлі вимог модернізації освіти. *Укр. мова в освіт. просторі*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. С. 67–78.
175. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навч. посіб. Київ : Академія, 2007. 360 с.
176. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2003. 311 с.
177. Медушевський А. П. Викладання фонетики і морфології української мови у восьмирічній школі : посіб. для навчань укр. мови восьмиріч. шк. та студентів ф-ту мови й літ. пед. ін-тів. Київ : Рад. шк., 1962. 386 с.
178. Медушевський А. П. Складовий і словесний наголос української мови. *Укр. мова і літ. в шк.* 1972. № 9. С. 26–34.
179. Мельничайко В. Я. Види мовного розбору. *Українська мова : довідник*. Тернопіль : Богдан, 1997. 120 с.
180. Методика викладання української мови : навч. посіб. / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, В. Я. Мельничайко та ін. ; за ред. С. І. Дорошенка. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ : Вища шк., 1992. 398 с.
181. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. ; за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2005. 400 с.
182. Методика проведення занять у вищому навчальному закладі : метод. рек. для викладачів / Л. Г. Кайдалова, О. О. Полежкіна, С. М. Полуян. Харків : Вид-во НФаУ, 2004. 60 с.
183. Мосенкіс Ю. Милозвучність нашої мови гідна не лише захоплення, а й вивчення. *Урок української*. 2004. № 3. С. 43–44.
184. Москаленко Н. А., Фащенко М., Смагленко Ф. Сучасна українська літературна мова. Київ ; Одеса : Вища шк., 1980. 159 с.
185. Мусієнко В. П. Навчальний потенціал колоквиуму. Організація самостійної роботи студентів : зб. ст. / за заг. ред. В. М. Король, В. П. Мусієнко, Н. Т. Токової. Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2003. С. 121–140.

186. Наконечний М. Ф. Орфоепічні норми та їх значення. *Укр. мова і літ. в шк.* 1958. № 1. С. 3–16.
187. Наконечний М. Ф. Фонетика. *Курс сучасної української літературної мови* : посіб. для філолог. ф-тів ун-тів і ф-тів мови і літ. пед. ін-тів / за ред. Л. А. Булаховського. Київ : Рад. шк., 1951. Т. I. С. 126–287.
188. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=347%2F2002>. – Назва з екрана.
189. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf>. – Назва з екрана.
190. Носков В., Кальянов А., Єфросиніна О. Компетентність як складова підготовки фахівців у гуманітарному вищому навчальному закладі. *Соц. психологія*, 2006. № 5 (19). С. 110–121.
191. Общая психология / А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко и др. ; под ред. А. В. Петровского. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1986. 464 с.
192. Овсієнко Л. М. Методи навчання лінгвістики тексту в системі компетентнісної мовної освіти майбутніх учителів-словесників. *Укр. мова і літ. в шк.* 2013. № 2. С. 27–31.
193. Овсієнко Л. М. Теоретичні основи навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2017. 354 с.
194. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні : рек. з освіт. політики. Київ : К.І.С., 2003. 296 с.
195. Оліяр М. П. Теоретико-методологічні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 ; 13.00.04. Одеса, 2016. 43 с.

196. Омельчук С. Основні аспекти мовленнєво-методичної компетентності сучасного вчителя-словесника. *Укр. мова й літ. в навч. закладах* : щоміс. наук.-метод. журн. 2012. № 5. С. 13–18.
197. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Укр. мова і літ. в шк.* 2013. № 2. С. 2–8.
198. Ордановська О. І. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі: технологічно-орієнтований підхід : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2016. 41 с.
199. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
200. Остапенко Н. Компетентнісний підхід до навчання української мови та його складники. *Укр. мова і літ. в шк.* 2012. № 1. С. 51–53.
201. Остапенко Н. Лінгводидактичні компетентності як основа професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів-філологів. *Укр. мова і літ. в шк.* 2006. № 4. С. 44–48.
202. Остапенко Н. М. Особливості технології дидактичної гри у системі підготовки магістрів-філологів ВШ. *Укр. мова і літ. в шк.* 2003. № 4. С. 55–58.
203. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ. Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., 2008. 330 с.
204. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : автореф. дис. ... д-ра філол. наук / Київ. нац. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1997. 45 с.
205. Палихата Е. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів старшої школи. Тернопіль : ТДПУ, 2002. 271 с.
206. Пасинок В. Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя : монографія. Харків: ІМІС, 2001. 280 с.
207. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.

208. Пентилюк М. Мовна особистість студента в контексті професійного становлення. *Укр. мова і літ. в шк. України*. 2016. № 4. С. 3–9.
209. Пентилюк М. Професійна підготовка студентів-філологів (засвоєння лінгводидактичної термінології). *Дивослово*. 2005. № 11. С. 21–25.
210. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. ст. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
211. Пентилюк М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *УМЛШ*. 2010. № 2. С. 2–8.
212. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. Самостійна робота студентів як засіб лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів української мови. *Укр. мова і літ. в шк. України*. 2018. № 2. С. 21–28.
213. Перебийніс В. І. Кількісні та якісні характеристики системи фонем сучасної української літературної мови. Київ : Наук. думка, 1970. 273 с.
214. Петрук О. Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення граматичного матеріалу на засадах функціонально-комунікативного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 20 с.
215. Плющ Н. Звуковий живопис у поезії. *Урок української*. 2003. № 4. С. 13–14.
216. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі : теоретичний аспект / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. URL: <http://advancedscience.org/2011/2/2011-01-02-083.pdf>. – Назва з екрана.
217. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму : монографія. Київ : Алерта: КНТ: ЦУЛ, 2008. 336 с.
218. Подлевська Н. Відбір змісту і системи вправ і завдань з культури спілкування в учнів 5-6 класів. *Укр. мова і літ. в шк.* 2006. № 6. С. 5–10.
219. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
220. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. – 144 с.

221. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна шк.* 2005. № 1. С. 65–69.
222. Пометун О. Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
223. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посіб. / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум та ін. ; за ред. О. М. Горошкіної та С. О. Карамана. Київ : АКМЕ ГРУП, 2015. 250 с.
224. Присяжнюк Н. К. Формирование предметной компетенции при обучении русскому языку как иностранному. *Рус. яз. за рубежом.* 1983. № 2. С. 67–72.
225. Психологічна енциклопедія. Київ : Рад. шк., 1983. 236 с.
226. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
227. Радван Д. В. Загальнолінгвістична теорія фонемі та її розвиток в Україні : дис. .. канд. філол. наук : 10.02.15 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2003. 181 с.
228. Радченко А. Формування орфоепічної компетентності студентів-філологів. *Укр. мова і літ. в шк. України.* 2016. № 4. С. 34–38.
229. Рогов Е. И. Психология общения. М. : Владос, 2005. 335 с.
230. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Основа, 2006. 96 с.
231. Романишина Л. М., Калаур С. М. Роль ділових ігор у підвищенні комунікативної компетентності студентів-психологів. *Педагогика.* 2003. № 4. С. 52–58.
232. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Петербург, 1999. 720 с.
233. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). Київ : Вид-во Укр. фітосоціолог. центру, 1999. 148 с.
234. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля. Київ, 2010. 844 с.
235. Селіванова О. О. Формування культурознавчої компетенції учителів української мови і літератури. *Вивчаємо укр. мову та літ.* 2004. № 35. С. 12–14.

236. Семенів Н. Формування ІКТ-компетентності учнів на уроках української мови. *Укр. мова і літ. в шк.* 2018. № 2 . С. 14–19.
237. Семенов О. Професійна компетенція майбутніх вчителів української мови та літератури: зміст і структура. *Укр. літ. в загальноосвіт. шк.* 2003. № 4.
238. Семенов О. М. Професійна компетенція вчителя української мови і літератури : програма спецкурсу для студентів спеціальності 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література». Київ ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2003. 49 с.
239. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП Мрія-1 ТОВ, 2005. 404 с.
240. Сербенська О. Складні випадки наголошування слів. *Урок української.* 2004. № 7. С. 24–26.
241. Сербенська О. А. Культура усного мовлення : практикум : навч. посіб. Київ : Центр навч. літ., 2004. 216 с.
242. Сергієнко Л. П. Дидактична гра як засіб формування комунікативної компетентності студентів педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2011. 253 с.
243. Сидоренко В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу. *Наукова скарбниця освіти Донеччини.* Донецьк, 2011. № 1. С. 72–77.
244. Сидоренко В. В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: акме-синергетичний аспект : термінологічний словник-довідник. Донецьк : Каштан, 2013. 100 с.
245. Сидоренко В. В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2013. 486 с.
246. Сидоренко В. В. Шляхи удосконалення професійної компетентності вчителя української мови та літератури в умовах особистісно зорієнтованого навчання : навч.-метод. посіб. Донецьк : Каштан, 2008. 192 с.

247. Симоненко Т. Базова система вправ у роботі над розвитком професійно-комунікативних умінь студентів-філологів : методика. *Укр. мова та літ. в шк.* 2005. № 7. С. 40–43.
248. Симоненко Т. Лінгводидактичні засади формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів. *УМЛШ.* 2006. № 6. С. 38–52.
249. Симоненко Т. Педагогічні умови динаміки професійно-комунікативного потенціалу студентів філологічних факультетів. *Рідна шк.* 2005. № 11. С. 67–70.
250. Симоненко Т. Професійна комунікативна компетенція вчителя-словесника. *Рідна шк.* 2004. № 9. С. 12–16.
251. Симоненко Т. В. Дидактична текстологія : навч.-метод. посіб. Черкаси : Вертикаль, 2006. 76 с.
252. Симоненко Т. В. Система основних методів та прийомів у процесі формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів. *Рідна шк.* 2005. № 7. С. 29–35.
253. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія. Черкаси, 2006. 328 с.
254. Симоненкова Л. М. Вивчення фонетики і морфології в умовах місцевих говорів. Київ : Рад. шк., 1981. 134 с.
255. Симоненкова Л. М. Орфоепія та орфографія на уроках фонетики в 5 класі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1958. 286 с.
256. Синиця І. О. Психологія усного мовлення. Київ : Рад. шк., 1974. 206 с.
257. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : монографія. Київ : Центр учб. літ., 2017. 288 с.
258. Скалкін Н. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення. Київ : Рад.шк., 1978. 129 с.
259. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія URL: http://pidruchniki.ws/13990507/psihologiya/vikova_ta_pedagogichna_psihologiya_-_skripchenko_ov. – Назва з екрана.

260. Скрипченко О. В., Падалка О. С., Скрипченко Л. О. Психолого-педагогічні основи навчання : навч. посіб. для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів пед. навч. закл. та курсантів військових училищ. Київ : Укр. Центр духов. культури, 2005. 712 с.
261. Словник педагогічних термінів / за ред. Л. О. Савенкової. Київ : КНЕУ ім. В. Гетьмана, 2008. 286 с.
262. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2003. 320 с.
263. Сорко Н. В. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічної спеціальності в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 10. Київ, 2012. 256 с.
264. Сучасна українська літературна мова : вступ. Фонетика / за заг. ред. І. К. Білодіда. Київ : Наук. думка, 1969. 436 с.
265. Сучасна українська літературна мова : зб. вправ : навч. посіб. / М. Я. Плющ, О. І. Леута, Н. П. Гальона. Київ : Вища шк., 2003. 287 с.
266. Сучасна українська літературна мова : підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін. ; за ред. А. П. Грищенка. 3-тє вид., доповн. Київ : Вища шк., 2002. 439 с.
267. Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. ; за ред. М. Я. Плющ. Київ : Вища шк., 1994. 414 с.
268. Сучасна українська літературна мова : підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. ; за ред. О. Д. Пономарева. Київ : Либідь, 1997. С. 8–19.
269. Сучасна українська літературна мова : підручник / О. Т. Волох, М. Т. Чемерисов, Є. І. Чернов. Київ : Вища школа, 1976. 375 с.
270. Сучасна українська мова : зб. вправ / М. Т. Доленко, І. І. Дацюк, А. Г. Кващук, В. Д. Поповський. Київ : Вища шк., 1989. 231 с.
271. Сучасна українська мова : фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка : практикум / за ред. М. М. Фащенко. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 176 с.

272. Тоцька Н. І. Голосні фонемі української літературної. Київ : Вид-во Київ. ун-ту, 1973. 193 с.
273. Тоцька Н. І. Дидактичний матеріал з фонетики української мови : посіб. для вчителя. Київ : Рад. шк., 1991. 143 с.
274. Тоцька Н. І. Засоби милозвучності української мови. *Урок української*. 2003. № 10. С. 29–32.
275. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика. Орфографія. Графіка й орфографія : завдання і вправи. Київ : Вища шк., 1995. 151 с.
276. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика. Орфоєпія. Графіка. Орфографія. Київ : Вища шк., 1981. 183 с.
277. Тоцька Н. І. Фонетика української мови. Київ : Рад. шк., 1976. 173 с.
278. Усімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності – шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців. *Рідна шк.* 2006. № 9. С. 17–19.
279. Українська мова : енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
280. Українська мова : програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 5–9 класи. *Укр. мова і літ. в шк.* 2013. № 1. С. 32–48.
281. Уман А. И. Учебное задание и его типы. М. : Знание, 1983. 118 с.
282. Фасоля А. Особистісно зорієнтоване навчання: цілепокладання, рефлексія, оцінка. *Укр. мова і літ.* 2004. № 7. С. 3–15.
283. Федчик В. А. Психологічна основа понять «мовленнєва навичка» і «мовленнєве вміння»
URL: http://www.rusnauka.com/2_KAND_2008/Psihologia/26134.doc.htm. – Назва з екрана.
284. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для студентів вищ. пед. закл. освіти. Тернопіль : Богдан, 2003. 136 с.
285. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова та ін. ; за ред. акад. А. М. Богуш. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.

286. Хом'як І. Навчаймо орфографії у зв'язку з фонетикою та орфоепією. *Урок української*. 2001. № 1. С. 34–36.
287. Хом'як І. Самостійна робота як компонент цілісного педагогічного процесу. *Укр. мова і літ. в шк. України*. 2016. № 7–8. С. 11–17.
288. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови : навч.-метод. посіб. для здобувачів наукового ступеня і студентів укр. філології. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2011. 124 с.
289. Хом'як І. М. Комунікативна компетентність українського філолога. *Нова пед. думка* : наук.-метод. журн., 2011. № 3. С. 38–41.
290. Хом'як І. М. Лінгвометодичні засади навчання орфографії української мови в основній школі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 412 с.
291. Хом'як І. М. Методика формування мовної особистості. *Укр. мова і літ. в шк.* 2006. № 6. С. 70–72.
292. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. Рівне : ППФ «Волинські береги», 1998. 228 с.
293. Хом'як І. М. Формування мовної особистості студента-філолога. *Вісн. Прикарпат. нац. ун-ту. Серія: Педагогіка*. У 2-х ч. 2013. Вип. XLIX. С. 105–109.
294. Хом'як І. М. Формування професійних умінь у студентів-філологів. *Вісн. Глухів. держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки*. Глухів : ГДПУ, 2009. Вип. 13. С. 13–20.
295. Хом'як І. М., Пасічник Л. Методи активізації розумової та пізнавальної діяльності студентів. *Нова пед. думка*. 2017. № 2 (90). С. 51–54.
296. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Нар. образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
297. Шадських Ю. Г. Психологія і педагогіка : навч. посіб. Львів : Магнолія плюс, 2006. 320 с.
298. Шапар В. Г. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

299. Шевцова Л. С. Ситуативні завдання як засіб розвитку зв'язного мовлення учнів (5–7 класи) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 20 с.
300. Шевченко Л. Різун В., Лисенко Ю. Сучасна українська мова : довідник. Київ, 1995.
301. Шелехова Г. Зміст і структура оновленої програми з української мови для основної школи крізь призму сучасних підходів. *Укр. мова і літ. в шк.* 2013. № 2. С. 60–64.
302. Шелехова Г. Т. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній школі. *УМЛШ.* 1998. №3. С. 33–35.
303. Шкурятяна Н. Г., Шевчук С. Сучасна українська літературна мова : модульний курс. Київ : Вища шк., 2007. 823 с.
304. Ющук І. П. Українська мова. Київ : Либідь, 2003. 640 с.
305. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
306. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 312 с.
307. Bachman L. F. Palmer A. S. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Quarterly.* 1982. № 16. P. 449–465.
308. Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice. – 2002. *In the Information network on Education in Europe ;* № 27–28. P. 13–14.
309. Rivers W. Teaching foreign language skills. *University of Chicago.* 1987. 407 p.
310. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Germany : Hogrefe & Huber Publishers, 2003. 206 p.
311. Savignon S. Communicative competence: theory and classroom practice. *Texts and Contexts in Second Language Learning.* Addison-Wesley Publ. Comp., 1983. 322 p.
312. Shandruk, Svitlana and Shatrova, Zhanna, Higher Education Reform in Ukraine during the 3. Transition Period: On the Path to Renewal, *Journal of Education and Practice*, 6:6 (2015), P. 138. Regional Competiveness Initiative, ICT Country Profile for Ukraine 2013, USAID Belgrade, P. 3.

ДОДАТКИ

Додаток А

Термінологічний словник до розділів «Фонетика. Фонологія. Орфоепія.

Термінологічний словник до розділів «Фонетика. Фонологія. Орфоепія.

Орфографія» (для проведення прямого та оберненого термінологічного диктанту)

Акомодація (лат. *accomodatio*, від *accomodo* – пристосовую) – різновид позиційного чергування звуків, що полягає у взаємному пристосуванні суміжних приголосних та голосних.

Акцентологія – розділ мовознавства, що вивчає природу, типи і функції наголосу.

Акцентуація – 1) наголошування окремих елементів у слові чи фразі; 2) система наголосів певної мови чи в групі споріднених мов; 3) позначення наголосів у писаному чи друкованому тексті, у транскрипції.

Алітерація – повторення однакових приголосних звуків чи звукосполучень у віршованому рядку, строфі, реченні. Використовується як стилістичний засіб підсилення виразності.

Аплікація – часткове накладання звуків однієї морфеми на іншу, що спричинює подвійну роль цих звуків: *Донець+цькуй – донецький; матрос+ський – матроський*.

Алофони (грец. *alios* — інший і *phone* — звук) — звуки, які є виразниками однієї фонемі. Звуки, що відрізняється від іншого звука фонетичною ознакою, а не функцією; фонетичний варіант у межах однієї фонемі.

Алфавіт (Абетка, азбука) – сукупність розташованих у певному порядку графічних знаків – літер.

Альвеолярний приголосний – приголосний звук, під час вимовляння якого язик торкається піднебіння біля альвеол.

Апостроф (грец. *apostrophos* – повернений убік) – надрядковий знак у вигляді коми, яким на письмі передають роздільну вимову.

Апофонія – позиційно не зумовлене чергування фонем, яке виникло з метою розмежування граматичного значення (*нести – носити*).

Артикуляція – дія мовного апарата, унаслідок якої утворюються членороздільні звуки.

Асиміляція (лат. *assimilatio* – уподібнення) – різновид позиційного чергування звуків, що полягає в уподібненні одного звука до іншого.

Асиміляція регресивна – уподібнення попереднього звука наступному. Наприклад: у слові *боротьба* під впливом дзвінкого [б] глухий [т'] уподібнюється до нього і вимовляється як дзвінкий [д'].

Асиміляція прогресивна – уподібнення наступного звука попередньому. Наприклад: *бджола* із давньоруського *бъчела* – наступний [ч] уподібнився до попереднього і вимовляється як [їж].

Асонанс – стилістичний прийом звукопису, повторення однакових голосних у тексті.

Афреза – відпадання початкового звука слова під впливом дії кінцевого звука попереднього слова. Так, в українських говорах трапляється: *до одного (до одного), задно (заодно)*.

Африкати – приголосні звуки, які при їх вимові зливаються в один звук, елементи зімкненого і щілинного приголосного того самого місця творення. (зімкнено-щілинні звуки).

Бемольність – ознака звука, яка виявляється у зниженні його тону, що досягається подовженням ротового резонатора.

Бокові – приголосні звуки, які утворюються внаслідок тертя повітряного струменя об бокові краї передньої частини язика при зімкненні його з верхніми зубами чи альвеолами. Це [л] і [л']

Варіанти фонем – різновид алофонів, звуки, які представляють одну фонему, проте можуть бути виразниками також іншої фонем.

Варіації фонем – різновид алофонів, звуки, що характеризуються певним відхиленням від головного вияву фонем і є представниками тільки однієї фонем, не входячи до звукового ряду іншої фонем.

Веляризація (лат. *velaris* – задньопіднебінний) – додаткове до основної артикуляції звука піднесення задньої частини спинки язика до м'якого піднебіння, що зумовлює звуження вхідного отвору ротового резонатора і зниження тону звука.

Вібрант – дрижачий звук, що вимовляється напруженим і загнутим до альвеол і зубної частини твердого піднебіння кінчиком язика, який приводиться в коливання звучним повітряним струменем і утворює характерний шум.

Вільне варіювання фонем – різновид алофонів, різні звуки, що виражають ту саму фонему в тій самій позиції.

Висота звука – акустичний параметр звука, який залежить від кількості коливань голосових зв'язок за одиницю часу і вимірюється в герцах.

Вокалізм – система голосних звуків певної мови.

Гаплогія – випущення в наслідок дисиміляції одного із двох однакових сусідніх складів: *мінерало + логія – мінералогія*

Головний вияв фонем – різновид алофонів, звук, який найчастіше представляє фонему і сприймається слухачем як її еталон.

Голосні звуки – чисто тональні складотворчі звуки, що вимовляються без побудови перешкоди на шляху повітряного струменя.

Графема (грец. *graphs* – запис, накреслення) – найменша смислорозрізнавальна одиниця системи письма, що виражає відношення між фонемою і літерою.

Графіка (грец. *graphike*, від *grapho* – пишу, малюю) – сукупність усіх рукописних і друкованих знаків певної писемності; розділ мовознавства, який досліджує співвідношення літер і фонем певної мови.

Дефіс (нім. *divis* – риска, від лат. *devisio* – поділ) – знак, який використовується для поєднання частин складного слова, елементів слова при скороченому написанні, для переносу частини слова з рядка в рядок.

Дзвінки – шумні приголосні, що утворюються з участю голосу і характеризуються дещо слабшою артикуляцією, ніж відповідний глухий. Це [б], [д], [з], [ж], [в], [дж], [г].

Дикція – вимова, ступінь чіткості у вимові слів, складів, звуків.

Дисиміляція (лат. *dissimilis* – несхожий) – різновид позиційного чергування звуків, що полягає в розподібненні двох звуків.

Д. регресивна – зміна попереднього під впливом наступного (*хто із кьто*).

Д. прогресивна – зміна наступного звука під впливом попереднього: *красиий – крашиий – крашчий*.

Диференційні ознаки фонем – ознаки, достатні для розрізнення двох фонем, усі інші ознаки яких є спільними.

Дифтонг – поєднання складотворних і нескладотворчих голосних звуків в одному складі. В українській мові це явище виявляється у південно-західному наріччі, де поєднується голосний із нескладотворчим [y].

Діакритичні знаки (грец. diakhtikos – розрізнявальний) – додаткові транскрипційні знаки, які забезпечують детальний запис особливостей звуків і можуть розташовуватися над, під, перед або після літери.

Дієреза (грец. diairesis – розрив, розділення) – різновид позиційного чергування звуків, що полягає в усуненні одного із звуків у звукосполученні, незручному для вимови. Найчастіше виявляється як спрощення у групах приголосних

Дієзність, або пом'якшення – ознака звука, що виявляється у підвищенні його тональності, яке досягається зсувом місця творення звука до середнього піднебіння, що зумовлює зменшення обсягу ротового резонатора.

Дрижачі – сонорні приголосні, що утворюються внаслідок переривання видихуваного повітряного струменя ритмічно вібруючим активним органом мовного апарату (в укр. мові – кінчиком язика). Це [p], [p'].

Евфонія (грец. eirpbia, від ei – добре і phone – звук,) – здатність фонетичної системи мови до мелодійного звучання і створення звукових образів у висловлюванні.

Екскурсія (приступ) – перша фаза артикуляції звука, яка полягає у підготовці апарату мовлення до вимови звука.

Експериментальна фонетика – розділ, що вивчає звукову будову мови за допомогою приладів та інструментів.

Експозиція (витримка) – друга фаза артикуляції звука, яка виявляється у вимові звука апаратом мовлення.

Емфатичний наголос – виділення важливої зі смислового погляду частини висловлення (групи слів, слова чи навіть частини слова) у зв'язку з вираженням експресії мовлення, емоційного стану мовця.

Епентеза (грец. epenthesis – вставка) – вставляння в слово додаткового звука.

Загальна фонетика – розділ, що розробляє на матеріалі різних мов теорію утворення звуків, наголосу, структури складів тощо.

Звук мовлення – коливання пружного середовища (повітря), що утворюється апаратом мовлення людини і сприймається її апаратом слуху.

Зімкнені – приголосні, при вимові яких змикаються артикулюючі мовні органи на шляху проходження струменя видихуваного повітря.

Зімкнено-прохідні приголосні звуки – при наявності зімкнення, створеного у ротовій порожнині чи губами, виштовхуване повітря вільно виходить через ніс. Це [м], [н].

Інтонація (лат. intono – голосно вимовляю) – ритмомелодійний лад мовлення, який формується наголосом, паузами, а також динамікою мелодики, тривалості мовлення, сили голосу і тембру.

Історична фонетика – розділ, що вивчає звуковий склад певної мови впродовж усього історичного періоду її розвитку.

Історичні чергування – (властиві голосним і приголосним фонемам) не можуть бути пояснені фонетичними закономірностями, властивими сучасній мові.

Класифікаційні ознаки фонем – ознаки, що поділяють фонем на певні групи, в межах яких є тотожними (вокальність/невокальність, консонантність/неконсонантність).

Комбінаторні звукові зміни – фонетичні процеси, зумовлені прямою взаємодією суміжних чи несуміжних звуків.

Консонантизм – сукупність приголосних звуків тієї чи тієї мови, їх ознаки.

Лабіалізація – огублення звуків.

Лабіалізовані голосні звуки – звуки, що утворюються за допомогою губів: [o], [y].

Логічний наголос – особливе виділення голосом слова в реченні з метою підкреслити важливість його в смисловій структурі речення.

Літературна мова – це відшліфована мова, яка характеризується поліфункційністю, унормованістю, розвиненою системою стилів.

Мелодика – елемент інтонації, що виявляється з акустичного погляду в змінах частоти основного тону за певні часові відрізки.

Метатеза (грец. *metathesis* – перестановка) – взаємопереставляння звуків або складів у межах слова, зумовлене асиміляцією чи дисиміляцією.

Мовний апарат – включає увесь дихальний апарат і всі органи вздовж нього – від губ до легенів.

Модифікації фонем – часткові зміни фонем в мовному потоці, внаслідок чого вона набуває того чи того відтінку, не втрачаючи своєї фонематичної приналежності, залишаючись тією самою фонемою (у результаті модифікацій виникають варіанти фонем).

Наддіалектність – це здатність літературної мови, на відміну від територіальних діалектів, функціонувати без будь-яких просторових обмежень і як засіб спілкування об'єднує всіх носіїв незалежно від їх діалектної приналежності.

Народна мова – мова повсякденного спілкування всіх мовців, на відміну від літературної.

Норми – найстійкіші традиційні реалізації мовної системи, закріплені у процесі суспільної комунікації й оцінювані за критеріями правильно – неправильно, дозволяється – не дозволяється тощо.

Носовіприголосні звуки – після виходу з гортані значна частина повітря проходить через носову порожнину. Це [м], [н], [н'].

Описова фонетика – розділ, що містить відомості про звуковий склад мови на сучасному етапі її розвитку і про всі зміни, що відбуваються в ньому.

Орфоепія – 1) система загальноприйнятих правил, що визначають норми літературної вимови. В основу української літературної вимови лягла фонетична система середньо наддніпрянських говірок; 2) розділ мовознавства, що вивчає норми літературної вимови.

Орфоепічні норми – правила вимови голосних і приголосних звуків у різних позиціях, сполучень звуків у словах, словосполученнях і реченнях, правила вимови окремих граматичних форм, особливості вимови іншомовних слів, норми наголошування та інтонації.

Орфографія (правопис) – система правил: 1) написання слів та їх значущих частин (морфем); 2) написання слів разом, окремо та через дефіс; 3) уживання великої та малої літер; 4) переносу слів із рядка в рядок.

Палаталізація – пом'якшення.

Пауза – більш або менш тривала артикуляційна й акустична зупинка в мовленнєвому потоці.

Подвоєння приголосних – відображає на письмі збіг однакових звуків на межі морфем і подовження приголосних, які утворилися внаслідок фонетичного процесу уподібнення (асиміляції).

Плавні приголосні звуки – при їх творенні струмінь видихуваного повітря виходить через ротову порожнину. Це [p], [p'], [л], [л'].

Позиційні звукові зміни – фонетичні процеси, зумовлені місцем звука у слові і складі, наголошеною чи ненаголошеною позицією голосного.

Позиційний вияв фонем – звуковий вияв фонем, пов'язаний з місцем у слові (початок, кінець), наголосом.

Позиційні (живі) фонетичні чергування – виникають унаслідок певних фонетичних умов, що діють у сучасній мові.

Поліфункційність – здатність літературної мови охоплювати всі сфери комунікативної практики суспільства, виступаючи в писемній та усній формах.

Приголосні звуки – нескладотворчі звуки, які творяться з обов'язковою участю шуму і побудовою перешкоди на шляху повітряного струменя

Протеза (грец. prothesis – розташування спереду) – поява на початку слова додаткового звука для полегшення вимови.

Редукція (лат. reductio – відсунення) – ослаблення вимови ненаголошених голосних, результатом якого є їх якісна видозміна або повне зникнення.

Склад – найменша одиниця членування мовленнєвого потоку; частина слова, яку характеризує хвиля наростання і зменшення звучності (сонорності).

Сонорні – приголосні звуки, під час утворення яких голос переважає над шумом. Це [л], [л'], [p], [p'], [m], [n], [й'], [в].

Сила звука – акустичний параметр звука, що визначається амплітудою звукового коливання і вимірюється у белах.

Сильна позиція фонем – позиція фонем, у якій їх протиставлення зберігається.

Слабка позиція фонем – позиція фонем, у якій можлива нейтралізація їх протиставлення.

Склад – частина звукового ланцюжка, центром якої є голосний звук, до котрого долучаються або не долучаються приголосні.

Словесний наголос – виділення одного складу слова за допомогою артикуляційних засобів, властивих мові – м'язової напруженості мовного апарату, збільшення сили видиху, зростання тривалості.

Смисловий принцип орфографії – закономірність, відповідно до якої написання визначаються розрізненням значення слів.

Спрощення – зменшення кількості приголосних звуків у групі приголосних внаслідок випадіння деяких із них (відбувається на письмі або лише у мові).

Стиль – система мовних елементів, способу відбору й уживання їх, об'єднаних певним функціональним призначенням.

Стяжіння – злиття двох звуків у один, який поєднує компоненти обох звуків.

Тембр – індивідуальні особливості (якість) звука, яка визначається характером обертонів, що накладаються на основний тон; різноманітні якості голосу, що визначаються станом голосових зв'язок, напруженістю чи розслабленням стінок ротової порожнини, розширенням чи звуженням глотки, станом гортані.

Темп – швидкість зміни тих чи тих відрізків мовлення в часі.

Тон – ритмічне звукове коливання, яке утворюється вібрацією голосових зв'язок.

Традиційний, або історичний, принцип орфографії – закономірність, відповідно до якої вибір написання здійснюється на основі традиції, а не зумовлюється вимовою чи уніфікуванням фонемного складу морфем.

Транскрипція – запис живого мовлення за допомогою фонетичного алфавіту на основі звукового принципу.

Тривалість звука визначається його протяжністю в часі, яка вимірюється мілісекундами (мс).

Уснорозмовний стиль -- це функційний різновид літературної мови, який виявляє себе як усне літературне мовлення та розмовно-побутове на над діалектному і діалектному рівнях української мови.

Факультативний вияв – звук, що виступає замість основного вияву певної фонемі, зумовлений індивідуальними вимовними особливостями того, хто говорить.

Фарингальні приголосні звуки (глоткові) – щілинні звуки, що створюються у горлі внаслідок зближення кореня язика із задньою стінкою глотки, через яку проходить повітря: [ґ], [ґ']

Фонема (грец. *phōnēma* – звук) – мінімальна одиниця мови, яка слугує для диференціювання значущих одиниць мови (морфем та слів) і виражається рядом звуків, що є функційно тотожними.

Фонологія (грец. *phōnē* – звук / *logos* – вчення) – розділ мовознавства, що вивчає фонемний склад мови і його реалізацію у звуках мовлення.

Фонетика (грец. *phōnetikos* – звуковий) – розділ мовознавства, що вивчає звуковий аспект мовлення.

Фонетична транскрипція – науково точний запис вимови кожного звука у межах певного відрізка мовленнєвого потоку.

Фонетичний принцип орфографії – закономірність, відповідно до якої слова пишуться так, як вимовляються в літературній мові, тобто кожному звукові відповідає одна літера або сполучення двох.

Фонематична транскрипція – спосіб запису людської мови, за якого передаються тільки фонемні певної мови (лише фонемний склад мовного потоку).

Фонематичний принцип графіки – закономірність, сутність якої полягає в тому, що на письмі літера позначає фонему.

Шиплячі – шумні щілинні передньоязикові приголосні [ж], [ш] і африкати [ч], [дж], при вимові яких виникає специфічний шум.

Шум – неритмічне звукове коливання, яке створюється в надгортанних порожнинах.

Шумні приголосні звуки – звуки, при утворенні яких бере участь голос і шум (дзвінкі приголосні) з перевагою шуму або лише шум (глухі приголосні).

Щілинні – утворюються тертям виштовхуваного з легенів повітря об стінки щілини, утвореної зближенням артикулюючих органів мовного апарату.

Чергування фонем – незалежні від фонетичних умов зміни у фонемному складі морфем, що полягають у заміні однієї фонемі іншою, а також сполукою фонем або фонемним нулем і служать як один із морфологічних засобів мови в галузі формотворення та словотвору.

Язикові приголосні звуки – звуки, при утворенні яких активним органом є язик.

Анкети для викладачів і студентів філологічних факультетів

Анкета для викладачів

1. Прізвище, ім'я-----
2. Науковий ступінь, посада -----
3. Ваш педагогічний стаж:
 - до 5-ти років;
 - від 5 до 10 років;
 - від 10 до 20 років;
 - понад 20 років.
4. Чи погоджуєтеся Ви з тезою, що мета навчання української мови полягає у формуванні комунікативної компетентності, а вивчення мови у ЗВО – у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів:
 - так;
 - ні;
 - ваш варіант -----
5. Чи вважаєте Ви за потрібне систематично проводити роботу над формуванням комунікативної компетентності, починаючи з першого курсу навчання у ЗВО:
 - так;
 - ні;
 - ваш варіант -----
6. Чи вважаєте Ви доцільним запровадження компетентнісного підходу до навчання української мови у ЗВО:
 - так;
 - ні;
 - ваш варіант-----
7. Чи виникають у Вас труднощі у проведенні лекцій та практичних занять в умовах компетентнісного підходу:
 - так;
 - ні;
 - ваш варіант -----
8. Який статус, на Вашу думку, має комунікативна компетентність:
 - міждисциплінарний (повинна формуватися на заняттях з усіх предметів, що вивчаються на філологічних факультетах);
 - предметний (формується лише на заняттях із сучасної української літературної мови);
 - загальнопредметний (формується упродовж усього вивчення української мови й суміжних дисциплін);

• поєднує усі статуси (різні компоненти комунікативної компетентності формуються у процесі вивчення окремих дисциплін).

9. Чи забезпечують сучасні підручники з української мови (розділ «Фонетика. Орфоепія») формування комунікативної компетентності студентів:

- так;
- ні;
- ваш варіант -----

10. Чи доповнюєте Ви вправи зі збірників самостійно дібраними завданнями й текстами культурологічного спрямування:

- так;
- ні;
- ваш варіант -----

11. Якого рівня мовний дидактичний матеріал використовуєте на заняттях із вивчення фонетики й фонології:

- окремі звуки й звукосполучення;
- слова й словосполучення;
- речення;
- тексти;
- система текстів.

11. Чи систематично Ви працюєте на практичних заняттях із термінологічною лексикою:

- так;
- ні;
- ваш варіант -----

12. Які з перерахованих інтерактивних методів і прийомів застосовуєте у своїй практиці :

- акваріум,
- активне слухання;
- взаємне навчання;
- займи позицію;
- круглий стіл;
- мікрофон,
- мозковий штурм у парах;
- рольова гра;
- ситуативне моделювання;
- спільний проект;
- читаємо та запитуємо;
- ваш варіант-----

13. Чи вважаєте Ви ефективними у формуванні комунікативної компетентності студентів ситуативні завдання з чітко окресленими умовами спілкування:

- так;
- ні;
- ваш варіант -----

14. Як Ви ставитесь до використання мультимедійних технологій у вивченні фонетики й орфоєпії української мови:

- позитивно;
- негативно;
- використовую у практиці;
- ваш варіант -----

16. Чи вважаєте Ви важливим використання на заняттях із фонетики зразків звучання правильної літературної вимови (аудіо записів, фонохрестоматії тощо):

- так;
- ні;
- ваш варіант -----

17. Чи використовуєте Ви міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української мови:

- так;
- ні;
- ваш варіант -----

18. Які види робіт Ви практикуєте на заняттях із фонетики й орфоєпії української мови :

- транскрибування;
- фонетичний аналіз;
- орфоєпічні п'ятихвилинки;
- диктанти;
- ситуативні завдання;
- спостереження за роботою мовного апарату;
- спостереження за мовленням однокласників;
- виконання тестових завдань на засвоєння теорії;
- складання діалогів;
- конкурс на кращого читця поетичних творів;
- моделювання ситуацій зі шкільної практики;
- ваш варіант -----

19. Оцініть за п'ятибальною шкалою ефективність таких видів робіт із формування фонетико-орфоєпічної компетентності студентів:

- транскрибування;
- виразне читання затранскрибованого тексту (слів);

- фонетичний аналіз;
- орфоепічні п'ятихвилинки;
- диктанти;
- ситуативні завдання;
- спостереження за роботою мовного апарату;
- спостереження за мовленням однокласників;
- виконання тестових завдань на засвоєння теорії;
- складання діалогів;
- конкурс на кращого читця поетичних творів;
- моделювання ситуацій зі шкільної практики;
- ваш варіант -----

20. Чи використовуєте Ви у своїй практиці метод проектів :

- так;
- ні;
- ваш варіант -----

21. Чи вважаєте Ви за доцільне проведення соціолінгвістичної практики для формування професійної комунікативної компетентності студентів:

- так;
- ні;
- ваш варіант -----

Дякуємо за співпрацю!

Анкета для студентів

1. Прізвище, ім'я, група -----
2. Чи вважаєте Ви, що знання і вміння з сучасної української мови можуть забезпечити успіх у подальшій педагогічній діяльності:
 - так;
 - ні;
 - ваш варіант -----
3. Що, на Вашу думку, крім предметної компетентності, стане необхідним у майбутній педагогічній діяльності:
 - мотивація;
 - орієнтування в умовах спілкування;
 - досвід (педагогічна практика);
 - прагнення до самовдосконалення;
 - любов до дітей;
 - самоосвіта;

- здатність самостійно добирати потрібний навчальний матеріал;
 - опрацювання матеріалів про нові технології за допомогою різних пошукових систем;
 - усвідомлення необхідності самоосвіти.
 - ваш варіант -----
4. Якому способу одержання навчальної інформації віддаєте перевагу:
- роботі з книгою (друковані джерела);
 - роботі з комп'ютером (електронні носії інформації);
 - поєднання друкованих та електронних джерел;
 - ваш варіант -----
5. Як часто на заняттях із сучасної української мови задіяні технічні (мультимедійні, аудіальні, інтерактивна дошка та ін..) засоби навчання:
- систематично;
 - епізодично;
 - рідко;
 - не використовуються
 - ваш варіант -----
6. Як Ви вважаєте, чи завжди філологів потрібно дотримуватися норм літературного мовлення:
- тільки в умовах навчального процесу (з учнями, батьками, колегами);
 - завжди, враховуючи умови спілкування;
 - тільки в тих ситуаціях, коли аудиторія має вищу освіту.
7. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що мовлення є візитівкою людини, а тому постійно потрібно працювати над його удосконаленням:
- так;
 - ні;
 - ваш варіант -----
8. Чи впливає недотримання орфоепічних та акцентуаційних норм на результат спілкування:
- так;
 - ні;
 - ваш варіант -----
9. Чи допомагає використання ситуативних завдань і рольових ігор (на заняттях з української мови) формуванню комунікативної компетентності:
- так;
 - ні;
 - ваш варіант -----
10. Чи сприяє, на Вашу думку, самостійна робота студента формуванню його компетентності:

- так;
 - ні;
 - ваш варіант -----
11. Які типи лекцій, на Вашу думку, є ефективними в реалізації компетентнісного підходу до формування комунікативної компетентності:
- проблемна лекція;
 - «керована» лекція;
 - лекція-навчальний діалог;
 - лекція-презентація;
 - ваш варіант -----
12. Використання яких технологій вважаєте доцільними у процесі вивчення фонетики й орфоепії української мови:
- інтерактивні;
 - особистісно орієнтовані;
 - інформаційні;
 - проектні;
 - ваш варіант -----
13. Які типи помилок найчастіше зустрічаються в усному мовленні студентів:
- орфоепічні;
 - акцентуаційні;
 - орфографічні;
 - лексичні;
 - граматичні;
 - пунктуаційні.
14. Чи впливає зразкове мовлення викладачів, прослуховування зразкових аудіозаписів на вдосконалення вашого мовлення:
- так;
 - ні;
 - ваш варіант -----
15. На якому мовному матеріалі найзручніше удосконалювати фонетико-орфоепічну компетентність:
- звуки, звукосполучення;
 - слова, сполучення слів;
 - речення різної структури;
 - тексти різних типів і стилів мовлення.

Дякуємо за співпрацю!

Діагностика рівнів сформованості комунікативної компетентності студентів-філологів (варіанти завдань для констатувального експерименту)

Варіант 1

Комунікативний складник комунікативної компетентності студента-філолога

I-й блок (лінгвістичний критерій)

1. Записати текст, із нього виписати 5–6 слів, у яких написання не збігається з вимовою, затранскрибувати їх, пояснити сутність процесів, які відбуваються.

Коли лежиш у полі лицем до неба і вслухаєшся в многоголосу тишу полів, то помічаєш, що в ній щось є не земне, а небесне. Щось наче свердлить там небо, наче струже метал, а з них спадають тільки дрібні, просіяні звуки. Ниви шумлять навколо й заважають. Жону від себе голоси поля, і тоді на мене, як дощ, спадають небесні. Тоді пізнаю. Се жайворонки. Се вони, невидимі, кидають з неба на поле свою свердлячу пісню. Дзвінку, металеву й капризну, так що вухо ловить і не може зловити її переливів. Може, співає, може, сміється, а може, зайшлося від плачу. (І. Коцюбинський).

Визначити стиль тексту, обґрунтувати свою думку.

2. Виконати тестові завдання:

- У чому полягає сутність процесу спрощення в групах приголосних, притаманного українському мовленню:

а) закономірна взаємозаміна звуків в одній і тій самій морфемі в різних словах або словоформах;

б) зменшення кількості приголосних звуків у групі приголосних унаслідок випадіння деяких з них;

в) функційний фонетичний процес уподібнення одного звука іншому в артикуляційному та акустичному аспектах.

- Що таке звуки мовлення? Знайти найбільш правильну й повну відповідь.

а) найкоротша виокремлювана одиниця усного мовлення, яка утворюється мовними органами за один момент вимовляння (артикуляції);

б) одиниця вивчення фонетики, що утворюється за допомогою мовних органів;

в) найменша мовна одиниця, яка слугує для творення одиниць вищого.

3. Дібрати по кілька пар слів для ілюстрації процесу спрощення в групах приголосних. Пояснити сутність цього процесу та його роль у збереженні милозвучності української мови.

4. Позначити наголос у наведених словах: *Легко, олень, дочка, кропива, яблуневий, чорнослив, алфавіт, шовковий, випадок, везти, фаховий, вітчизн, чорнозем, діалог, дрова, начинка, феномен, босоніж, одинадцять, ненависть, фартух, перепис.*

5. Перерахуйте мовленнєві жанри, з якими вчитель зустрічається у своїй професійній діяльності.

II-й блок (мовленнєвий критерій)

1. Висловити у довільній формі своє ставлення до твердження, що мовлення є візитівкою людини. Визначити стиль, тип і адресата створеного тексту. У якій ситуації спілкування це висловлювання буде доречним?

2. Складіть оголошення про проведення вечора з нагоди Дня української писемності на вашому факультеті.

III – IV блоки (соціокультурний та діяльнісний критерій)

1. Записати 5 етикетних формул, якими послуговуєтеся для привітання з людьми різного віку та соціального статусу.

2. Доповнити (відновити) прислів'я, визначити, що їх об'єднує.

Про себе дбай, але й

Мудрим ніхто не вродився, а

Одна розумна голова добре, а

Грамоті учиться –

Щоб других навчити, треба

Слово не горобець, як вилетить, то

Вибрати одне прислів'я й описати контекст спілкування, в якому вживання прислів'я буде вмотивованим і доречним.

3. Розподілити слова на 3 групи за кількістю складів:

Джем, щедрість, осінній, життя, контрастний, зв'язок, алея, тінь, бджола, соловей, тьохкає, пояснення, людина, шлях, юний, край, добро, надія.

Яке слово є зайвим? Чому?

Професійний складник комунікативної компетентності

I-й блок (термінний критерій)

1. Записати 5 лінгвістичних термінів, знайомих із курсу «Вступ до мовознавства», 5 літературознавчих і 5 психологічних термінів.

2. Дібрати терміни до запропонованих вам визначень:

- *найкоротша виокремлювала одиниця усної мови, яка утворюється мовними органами за один момент вимовляння;*

- виділення одного зі складів слова посиленням голосу, підвищенням тону, тривалістю звучання;

- мимовільне спотворення звуків певної мови людиною, для якої ця мова нерідна.

3. Якби Ви були одним із авторів сучасних підручників із української мови для школи, щоб Ви змінили в них у першу чергу?

- зміст (якийсь матеріал вилучили, щось додали);

- спосіб подачі матеріалу;

- якість і кількість ілюстративного матеріалу;

- систему вправ;

- розробили електронний додаток до нього, щоб можна було б самостійно удосконалювати своє мовлення.

4. Змінити подане визначення зі словника лінгвістичних термінів так, щоб його зрозуміли учні 5-го класу. Дібрати свої приклади для ілюстрації.

Функціональні стилі – різновиди літературної мови, які виокремлюються відповідно до колективно усвідомлюваних типів спілкування і функцій мови у різних сферах суспільної комунікації.

II -й блок інформаційно-технологічний критерій

1. Виконати тестові завдання

Фонетичний розбір на уроках української мови спонукає учнів до

- закріплення знань теоретичного матеріалу;

- практичного закріплення знань із фонетики;

- оволодіння нормативним мовленням;

- ваш варіант.

2. Указати основні поняття, якими послуговуються у шкільному курсі риторики:

- *риторика;*

- *риторичні вміння;*

- *риторична норма;*

- *види красномовства;*

- *жанри монологічного й діалогічного мовлення;*

- *риторичні засоби;*

- *тропи;*

- *комунікативна мета;*

- *ситуація спілкування;*

- *твір;*

- *переказ;*

- *спосіб виголошення промови;*

ваш варіант.....

3. Чи належить чергування звуків української мови (у/в, і/й та ін.) до фонетичних засобів риторики:

- так;

- ні;

- ваш варіант -----

Вам потрібно привітати колектив вашого ЗВО із Міжнародним днем студента. До якого стилю буде належати ваше висловлювання:

• художнього;

• наукового;

• публіцистичного;

• поєднання стилів;

• ваш варіант -----

III- IV-й блоки (науково-дослідницька та ІТ-компетентності)

1. Скласти анотацію на останню прочитану Вами книгу чи статтю, рекомендовану викладачем сучасної української літературної мови.

2. Уявіть, що Вам потрібно здійснити презентацію мовного матеріалу. Описати ваші дії, спрямовані на пошук, опрацювання, подачі одержаної інформації. Якими програмами, сайтами Ви будете користуватися?

3. Чи користуєтеся Ви у навчанні онлайн-словниками, енциклопедіями, сучасними гаджетами для вдосконалення мовних знань, умінь і навичок

- так;

- ні;

- ваш варіант -----

V блок (емоційно-ціннісний і поведінковий складники КК)- рефлексійний критерій

1. Уявіть, що Вам доручили виступити на офіційній частині Вечора зустрічі випускників школи, яку Ви закінчили. Підготувати тези виступу, розповісти, чому Ви обрали професію вчителя української мови й літератури, описати свої почуття й емоції з приводу майбутнього фаху.

2. Вам доручили оглянути хол й рекреації біля класу, де Ви раніше навчалися, перевірити мовне оформлення стендів на відповідність нормам сучасної української мови. Опишіть Ваші дії, реакцію на наявність помилок у текстах стендів.

Діагностика рівнів сформованості комунікативної компетентності студентів-філологів (варіанти завдань для формувального експерименту)

Варіант 1

Комунікативний складник комунікативної компетентності студента-філолога I-й блок (лінгвістичний критерій)

1. Прочитати текст. Записати його фонетичною транскрипцією. Знайти приклади позиційних та комбінаторних змін, вписати їх і пояснити сутність процесів акомодатції, асиміляції тощо.

Децо забирають сили (енергію) людини тополя, осика. Але до хворого місця їх слід прикладати, бо якщо вони енергію забирають, то, безумовно, і заспокоюють (локально), наприклад, під час зубного болю. Додають людині енергії дуб, береза ... У наш вік атома й синтетичної хімії, комп'ютерів лікарські рослини здаються чимось застарілим, архаїчним. Особливо така думка поширилася в перших десятиліттях минулого століття. Цьому сприяв розвиток неорганічної та органічної хімії (з журналу).

Визначити стиль тексту, головну думку й комунікативне завдання, яке автор реалізує у цьому уривку. Свою думку обґрунтувати.

2. Виконати тестові завдання:

1) Знайти рядок слів, у яких відбулася асиміляція за м'якістю:

а) сіль, б'ють, пильнувати, слів;

б) пісня, світи, сніг, кузня;

в) льон, лле, алітерація, будівля.

2) Який фонетичний процес відбувся у слові *хто*?:

а) регресивна асиміляція;

б) регресивна дисиміляція;

в) спрощення приголосних.

3) У чому полягає сутність регресивної асиміляції звуків у потоці мовлення?:

а) уподібнення попереднього звука наступному в артикуляційному, акустичному аспектах;

б) уподібнення наступного звука попередньому за всіма характеристиками;

в) розуподібнення артикуляції наступного звука під впливом попереднього.

3. Дібрати по декілька пар слів для ілюстрації процесу чергування звуків *[i], [й],[y], [в]* у мовленні. Пояснити сутність цього процесу та його роль для збереження милозвучності української мови.

4. Позначити наголос у наведених словах: *чотирнадцять, спина, донька, фольга, олень, діалог, сантиметр, позначка, живопис, привезти, аргумент, начинка, решето, подруга, котрий, течія, ознака, оптовий, ненависть, мережа, рукопис, урочисто, різновид, двоскладовий.*

5. Вказати які мовленнєві жанри педагогічного дискурсу Ви будете використовувати на уроці під час проходження педагогічної практики.

II-й блок (мовленнєвий критерій)

1. Висловити свою думку щодо важливості знань народної медицини у сучасному житті суспільства. Навести приклади з життя для ілюстрації своєї позиції. Слідкуйте за мовним оформленням вашого висловлювання, дотримуйтесь літературних норм.

2. Скласти запрошення як класний керівник для участі в роботі екологічного гуртка. Використати мовні й позамовні засоби впливу .

III - IV блоки (соціокультурний та діяльнісний критерій)

1. Доповнити (відновити) прислів'я, визначити, що їх об'єднує:

Добрим словом мур проб'єш, а лихим і

Слово до слова –

Слово не горобець, як вилетить, то

Слово не полова, а язик

Слово – срібло, а

Розкрити значення одного з прислів'їв, описати ситуацію, в якій вживання прислів'я буде доречним.

2. Написати кілька варіантів висловлення згоди на запрошення взяти участь у святкуванні Дня народження друга (подруги), бабусі, однокурсника, сусіда, дуже близької людини.

3. Розподілити слова на групи за типом звукових змін, які відбуваються з приголосними звуками у процесі мовлення: *юність, боротьба, вокзал, свято, подружці, летіє, милуєшся, кузня, екзамен, кігті, отже, футбол, гордість, Вітчизна, хто, рушник, анекдот, посміхається, у діжці, дочці, журишся, товаришці, живеться, цвах, легко, нігті, просьба.*

Професійний складник комунікативної компетентності

I-й блок (термінний критерій)

1. Записати 5 лінгвістичних термінів, засвоєних у процесі вивчення розділу «Фонетика. Фонологія. Орфоепія», 5 педагогічних і 5 історичних термінів.

2. Дібрати терміни до запропонованих визначень:

- різновид позиційного чергування звуків, що полягає у взаємному пристосуванні суміжних приголосних і голосних;
- перша фаза артикуляції звука, яка полягає у підготовці апарату мовлення до вимови звука;
- частина звукового ланцюжка, центром якої є голосний звук, до котрого долучаються або не долучаються приголосні.

II -й блок інформаційно-технологічний критерій

1.Змінити подане визначення зі словника так, щоб його зрозуміли учні 5-го класу. Дібрати свої приклади для ілюстрації. *Діалектизми – слова або словосполучення, характерні для мови певних територій.*

2.Виконати тестові завдання:

1) Указати найбільш важливі, на Вашу думку, сфери впливу риторики як науки красномовства:

- а) культура мислення;
- б) культура мовлення;
- в) культура поведінки;
- г) культура спілкування;
- г) виконавська майстерність;
- д) культура побуту;
- е) ваш варіант

2) Чи відіграють важливу роль у спілкуванні інтонація, жести, міміка:

- так;
- ні;
- ваш варіант

3) Чи вважаєте Ви ефективним використання опорних схем, таблиць, конспектів у процесі вивчення фонетичного матеріалу:

- так;
- ні;
- ваш варіант

4) Якби Ви готувались до викладу матеріалу з теми «Звуки мовлення», які б види наочності використали:

- опорні таблиці;
- схеми;
- опорний конспект для учнів;
- комп'ютерну презентацію;
- ваш варіант

5) Чи вважаєте Ви припустимою ситуацію, коли студент-практикант на уроці вивчення нового матеріалу зачитує визначення з конспекту:

- так;
- ні;
- ваш варіант

6) Уявіть, що Вам потрібно взяти участь в обговоренні проблемного питання. Який з перерахованих видів роботи з текстом потрібно обрати для підготовки? Чому? Свою відповідь аргументувати:

- найкоротший вид записів, де висвітлені підтеми майбутнього висловлювання (план);
- короткий виклад основних думок автора (тези);
- викладена в періодичному виданні або виголошена оцінка літературно-мистецького чи науково-методичного твору (відгук);
- стисла характеристика змісту книжки, статті, рукопису (анотація).

III-IV блоки (дослідницький та інформаційно-технологічний критерій)

1. Написати відгук про останню прочитану Вами художню книгу. Слідкуйте за мовним оформленням висловлювання.

2. Чи ознайомлені Ви з сайтами, на яких розміщено матеріали про впровадження нових технологій вивчення мовного матеріалу:

- так;
- ні;
- ваш варіант

3. Уявіть, що Вам потрібно написати реферат на лінгвістичну тему. Опишіть Ваші дії, спрямовані на пошук, опрацювання одержаної інформації. Указати, якими програмами, сайтами ви будете послуговуватися.

V блок (емоційно-ціннісний і поведінковий складники КК) -

1. Уявіть, що у Вас на факультеті проводиться тиждень культури спілкування «давайте говорити один одному компліменти». Перерахувати якості й характеристики людини, які б спонукали Вас висловити захоплення. Описати ситуацію, в якій би Ви зробили комплімент вчителю або викладачеві української мови.

2. Ви – інспектор з дотримання Закону «Про мову» у Вашому регіоні. Описати Ваші дії в одному з дитячих закладів, у якому в мовному оформленні стендів наявні різного типу помилки.

Результати аналізу систем вправ чинних навчальних посібників

Таблиця 1.3.1

Характер дидактичного матеріалу вправ за рівнем мовних одиниць

	Автори посібника	М.Плющ 1		М.Доленко 2		М.Фащенко 3		Н.Тоцька 4		С.Шевчук 5	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
1	Рівень матеріалу										
2	слова	29	35,6	19	37	91	52	124	38	40	43,5
3	Окремі звуки	8	10	6	11,5	10	5,2	60	10,7	7	4,7
4	речення	15	18,5	9	17	39	22	87	24,4	15	10,7
5	Сполучення слів	4	5,5	6	11,5	12	5,8	18	5,9	5	5,6
6	текст	25	30,7	10	24	22	15	56	21	29	32,5
7	усього	81	100	51	100	174	100	366	100	91	100

Таблиця 1.3.2

Характер вправ за типом розумової діяльності

Автори посібника	М.Плющ 1		М.Доленко 2		М.Фащенко 3		Н.Тоцька 4		С.Шевчук 5	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Х-р вправ										
Аналі-тичні	56	70	41	80,4	149	85,5	258	66	55	60,4
Аналіт.-синтет.	21	25	10	19,6	24	13,8	82	23	31	34
Синтет.	4	5	0	0	1	0,7	26	11	5	5,6
Усього	81	100	51	100	174	100	366	100	91	100

Таблиця № 1.3.3

Характер вправ за комунікативною спрямованістю

Автори посібника	М.Плющ 1		М.Доленко 2		М.Фащенко 3		Н.Тоцька 4		С.Шевчук 5	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Х-р вправ										
Докомунікативні	81	100	51	100	173	99,3	326	92,2	90	98,5
Комуні кат.	0	0	0	0	1	0,7	16	4	0	0
Постком.	0	0	0	0	0	0	14	3,8	1	1,5
Усього	81	100	51	100	174	100	366	100	91	100

Таблиця № 1.3.4

Характер вправ за типом компетентності

Автори посібника	М.Плющ 1		М.Доленко 2		М.Фащенко 3		Н.Тоцька 4		С.Шевчук 5	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Х-р вправ	81	100	51	100	174	100	366	100	91	100
Мовна	81	100	51	100	174	100	366	100	91	100
Мовленнєва	25	34	0	0	55	26	130	38	20	28
Соціокультур.	81	100	51	100	174	100	366	100	91	100
Стратегічна	81	100	51	100	174	100	366	100	91	100
Усього	81	100	51	100	174	100	366	100	91	100

Таблиця № 1.3.5

Характер вправ за видами мовленнєвої діяльності

Автори посібника	М.Плющ 1		М.Доленко 2		М.Фащенко 3		Н.Тоцька 4		С.Шевчук 5	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Вид діяльності	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Читання	3	2,4	10	19	0	0	0	0	0	0
Говоріння	5	6,5	0	0	12	7	44	12	1	1,6
Аудіювання	0	0	0	0	8	4	51	14	3	4
Письмо	0	0	0	0	4	2	77	21	1	1,6
Усього	81	8,9	51	19	174	13	366	47	91	7,2

Додаток Д

Самостійна робота студентів з розділу «Фонетика. Орфоепія української мови»

Мета самостійної роботи з української мови:

- поглиблення знань студентів з актуальних проблем мовознавчої науки;
- розвиток умінь самостійного критичного опрацювання наукових джерел;
- формування творчих та дослідницьких умінь студентів;
- стимулювання до самостійного наукового пошуку;
- ознайомлення з інтерпретацією наукових мовознавчих положень у шкільному курсі української мови;
- удосконалення умінь працювати зі шкільними підручниками, фаховими журналами, довідковою літературою тощо.

Зміст самостійної роботи з СУЛМу складає опрацювання наукової та науково-методичної літератури, визначеної викладачем, її реферування, конспектування, анотування, підготовка повідомлень та рефератів, виступів на конференціях, самостійне виконання вправ та завдань, укладання бібліографічних тематичних списків та термінологічних словників, дидактичних матеріалів для школи.

Основні форми контролю за самостійною роботою студентів:

- перевірка конспектів, рефератів, повідомлень викладачем, їх рецензування, взаємоперевірка та взаємооцінювання;
- проведення колоквіумів, бесід, обговорень, дискусій;
- перевірка та захист тематичних термінологічних словників, бібліографічних списків;
- перевірка зошитів для самостійної роботи (виконаних вправ та завдань до певних тем);
- захист презентацій мовознавчих тем;
- виконання тестових завдань;
- участь у лінгвістичних дискусіях;
- підготовка лінгвістичних кросвордів;
- відповіді на питання для самоконтролю.

Тема 1. Фонетика, фонологія. Звук як явище акустичне, артикуляційне та фонологічне. Поняття фонему.

Завдання:

1. Ознайомитися з викладом матеріалу у рекомендованих підручниках (О. І. Бондар; А. П. Грищенко; М. Я. Плющ) та енциклопедії «Українська мова» (мовна компетентність).
2. Укласти порівняльну таблицю «Фонетика й фонологія», звернути увагу на основні поняття, аспекти вивчення (мовна та діяльнісна компетентність).
3. Навести 10 пар слів, які б демонстрували словорозрізнявальну та форморозрізнявальну функцію фонем (мак – лак; мак – маки).
4. Підготувати усне повідомлення про зв'язок фонетики з іншими розділами мовознавчої науки або про роль звуків у мовленні (мовленнєва компетентність).
5. Укласти 5 питань для участі в лінгвістичній дискусії (мовленнєва компетентність).
6. Дібрати 5 прислів'їв про роль слова в житті людини, за транскрибувати, підкреслити випадки розходжень у фонетичному й фонологічному складі слова (соціокультурна й діяльнісна компетентності).
7. Укласти термінологічний словничок до теми (термінологічна компетентність).
8. Проаналізувати виклад матеріалу в шкільному підручнику, дібрати одну вправу зі шкільного підручника, усно обґрунтувати свій вибір (технологічна компетентність).
9. Написати анотацію на книгу І. Вихованця «Розмовляймо українською» (науково-дослідницька компетентність).
10. Підготувати презентацію опрацьованого лінгвістичного матеріалу (ІТ-компетентність).

Форми контролю:

- перевірка зошитів для самостійної роботи, анотацій, термінологічних словників (взаємоперевірка та взаємооцінювання);
- виконання вправ, дібраних із шкільних підручників;
- проведення рольової гри «Лінгвістична дискусія»

- відповіді на питання для самоконтролю.

Тема 2. Звукова й фонологічна система української мови. Класифікація і параметри голосних і приголосних звуків і фонем. Поняття про чергування фонем в українській мові

Завдання:

1. Ознайомитися з викладом матеріалу у рекомендованих викладачем посібниках О. Блик; О. Бондар; А. Грищенко; М. Плющ (мовна компетентність);
2. Укласти класифікаційну таблицю (за енциклопедією «Українська мова») (мовна та діяльнісна компетентності);
3. Дібрати текст із класичної української літератури для проведення спостережень за особливостями функціонування звуків у художньому тексті, обґрунтувати вибір тексту і його можливості для використання у шкільній практиці (соціокультурна, мовленнєва, технологічна та діяльнісна компетентності);
4. Укласти тематичний термінологічний словник (термінологічна компетентність);
5. Підготувати реферат на одну із запропонованих тем: *Система голосних фонем в українській та англійській мовах, Система приголосних фонем в українській та англійській мовах, Чергування голосних в українській та англійській мовах, Чергування приголосних фонем в українській та англійській мовах* (мовленнєва та науково-дослідницька компетентності);
6. Ознайомитись із викладом матеріалу у шкільних підручниках для 5 та 8-х класів (технологічна компетентність);
7. Знайти сайти, які містять ілюстративний матеріал з фонетики української мови (ІТ-компетентність), приготуватись до їхнього використання у навчальному процесі (технологічна компетентність).

Форми контролю:

- перевірка таблиць і рефератів;
- виконання тестових завдань;
- перевірка та взаємооцінювання зошитів для самостійної роботи, термінологічних словників;
- конкурс-захист дібраного дидактичного матеріалу;

- виконання вправ зі шкільних підручників;
- відповіді на питання для самоконтролю.

Тема 3. Зміни звукового складу слів у потоці мовлення. Асиміляція, акомодация, дисиміляція.

Завдання:

1. Опрацювати вказану в лекції літературу (мовна та науково-дослідницька компетентності);
2. Написати реферат на одну із запропонованих тем: *Асиміляція та її види, Дисиміляція та її види, Спрощення в групах приголосних в українській та англійській мовах, Типи звукових змін у потоці мовлення* (мовленнєва та науково-дослідницька компетентності);
3. Дібрати 10 формул мовленнєвого етикету, які використовуються у різних ситуаціях спілкування і прослідкувати можливі зміни в звуковому складі при різному темпі вимови (соціокультурна, мовна компетентності);
4. Укласти тематичний термінологічний словник (термінологічна компетентність);
5. У зошитах для самостійної роботи навести (записати) по 5 слів, у яких відбулося чергування голосних і приголосних, спрощення у групах приголосних (мовна, діяльнісна компетентності);
6. Дібрати зі шкільного підручника текст (150-200 слів) і записати його фонетичною транскрипцією, зробити фонетичний аналіз 3 слів, у яких відбулися звукові зміни (мовна, діяльнісна, технологічні компетентності);
7. Підготувати презентацію «Засоби милозвучності української мови » (ІТ-компетентність);
8. Підготувати відповіді (усно) на питання для самоконтролю (діяльнісна, мовна компетентності).

Форми контролю:

- перевірка та взаємооцінювання зошитів для самостійної роботи, термінологічних словників;
- відповіді на питання для самоконтролю;
- рецензування рефератів і повідомлень;

- конкурс презентацій;
- тестування.

Тема 4. Словесний наголос, інтонація як суперсегментні засоби фонетики

Завдання:

1. Опрацювати рекомендовану лінгвістичну літературу (мовна, науково-дослідницька компетентності);
2. Укласти бібліографію до теми (мовна, ІТ, науково-дослідницька компетентності);
3. Прореферувати один із рекомендованих посібників: монографії А. Й. Багмут Типологія інтонації мовлення або В. М. Винницький Українська акцентна система: становлення та розвиток (мовленнєва, науково-дослідницька компетентності);
4. Дібрати текст народної казки, вказати зміни в інтонації, підкреслити слова для виділення логічним наголосом (часткова партитура), підготуватися до виразного читання в аудиторії (соціокультурна, мовна, діяльнісна, технологічна компетентності);
5. Укласти тематичний термінологічний словник (термінологічна компетентність);
6. Написати есе про роль інтонації в успішному спілкуванні (мовленнєва компетентність);
7. Виписати 5 речень, які можуть вимовлятися з різною інтонацією, провести спостереження за впливом інтонації на зміст висловлювання (мовна, діяльнісна, технологічна компетентності).

Форми контролю:

- перевірка зошитів для самостійної роботи, термінологічних словників;
- відповіді на питання для самоконтролю;
- рецензування рефератів і повідомлень;
- конкурс есе;
- рольова гра.

Тема 5. Орфоенія сучасної української мови. Орфоенічні норми

Завдання:

1. Ознайомитися з викладом матеріалу у рекомендованих посібниках (мовна компетентність);
2. Укласти 5 питань до мовної дискусії «Чи потрібно постійно працювати над удосконаленням культури власного мовлення?» (мовленнєва, діяльнісна компетентності);
3. Підготувати відповіді (усно) на питання для самоконтролю (мовна, діяльнісна компетентності);
4. Написати реферат чи повідомлення на одну із запропонованих тем: *Основні правила вимови голосних в українській мові, Вимова приголосних, Вимова слів іношомовного походження в українській мові, Наголос в українській та англійській мові* (мовленнєва, науково-дослідницька компетентності);
5. Підготувати повідомлення на тему «Відображення у орфоепічних нормах унікальності української мови» (соціокультурна, мовленнєва компетентності);
6. Ознайомитися з викладом матеріалу у шкільних підручниках для 5, 8, 10 класу (на вибір) (технологічна компетентність);
7. Укласти термінологічні словники (термінологічна компетентність).

Форма контролю:

- перевірка та взаємооцінювання зошитів для самостійної роботи, термінологічних словників;
- відповіді на питання для самоконтролю;
- рецензування рефератів і повідомлень;
- участь у мовній дискусії;
- рольові ігри на розв'язання професійно-комунікативних завдань;
- звіт – презентація результатів самостійної роботи з розділу «Фонетика. Фонологія. Орфоепія».

Блок тестових завдань на визначення рівня сформованості КК (лінгвістичний критерій)

1. У яких двох значеннях уживається термін *фонетика*?:
 - а) наука про творення звуків певної мови; самі звуки певної мови;
 - б) розділ мовознавства, що вивчає способи творення звуків мови, їхні акустичні властивості, сполучуваність і позиційні зміни; система звуків певної мови з їхніми акустичними та артикуляційними особливостями;
 - в) наука, яка вивчає звуки; фізичні та фізіологічні властивості звуків.
2. Яке з визначень фонології є найбільш правильним і повним?:
 - а) розділ мовознавства, який вивчає звуки мовлення як засіб творення, розпізнавання та розрізнювання морфем, слів та їх форм, тобто функційні властивості звуків;
 - б) розділ мовознавства, який вивчає звуки мовлення у їх функційному аспекті;
 - в) розділ мовознавства, що вивчає способи творення звуків мови, їхні акустичні властивості, сполучуваність і позиційні зміни; система звуків певної мови з їхніми акустичними та артикуляційними особливостями;
3. Що таке звуки мовлення? Знайди найбільш правильну і повну відповідь:
 - а) найкоротша виокремлювана одиниця усного мовлення, яка утворюється мовними органами за один момент вимовляння (артикуляції);
 - б) одиниця вивчення фонетики, яка утворюється за допомогою мовних органів;
 - в) найменша мовна одиниця, яка слугує для творення одиниць вищого мовного рівня.
4. Що таке фонема?:
 - а) членороздільний елемент мовлення, утворений за допомогою мовних органів; відрізок мовного потоку, що утворюється за одну артикуляцію;
 - б) найменша неподільна одиниця звукової системи мови, яка служить для утворення і розпізнавання частини слова, окремих слів та їх граматичних форм;
 - в) предмет вивчення фонології, відрізок мовного потоку, що утворюється мовними органами за одну артикуляцію.

5. Які існують аспекти вивчення звуків?:

а) психологічний, акустичний, фонетичний;

б) фізичний (артикуляційний), фізіологічний (акустичний), смислорозрізнавальний;

в) фізичний (акустичний), фізіологічний (артикуляційний), функційний (лінгвальний).

6. В основі якого з аспектів вивчення звуків лежить дослідження будови і особливостей роботи мовного апарату?:

а) фізичного (акустичного);

б) фізіологічного (артикуляційного);

в) функційного (лінгвального).

7. В основі якого з аспектів вивчення звуків лежать дослідження фізичних характеристик звуків (сили, довготи, висоти)?:

а) фізичного (акустичного);

б) фізіологічного (артикуляційного);

в) функційного (лінгвального).

8. Що таке алофон фонемі? Знайдіть найбільш повну і правильну відповідь:

а) це звук;

б) відтінок у звучанні звука, якого він набуває у конкретній мовленнєвій ситуації під впливом позиційних чи комбінаторних умов;

в) конкретна реалізація, варіант фонемі.

9. Що таке інваріант чи головний вияв фонемі? Знайдіть найбільш повну і правильну відповідь:

а) відтінок у звучанні звука, якого він набуває у конкретній мовленнєвій ситуації під впливом позиційних чи комбінаторних умов;

б) це звук, у якому та чи інша фонема реалізується в позиції, що не залежить від фонетичних умов (місця в слові, впливу інших звуків, темпу мовлення, наголосу);

в) це звук.

10. Як називається функція фонемі, сутність якої полягає у можливості виступати засобом творення складніших мовних одиниць?:

а) ідентифікаційна;

б) дистинктивна;

в) конститутивна.

11. Завдяки якій функції фонему людина розпізнає звуки і слова у мовному потоці?

а) ідентифікаційній;

б) дистинктивній;

в) конститутивній.

12. Як називається функція фонему, сутність якої полягає у можливості виступати засобом розрізнення одиниць мови – морфем, слів?:

а) ідентифікаційна;

б) дистинктивна;

в) конститутивна.

13. За яких умов виникають позиційні варіанти фонем?:

а) у слабких позиціях, викликаних місцем знаходження фонему у слові;

б) у мовленні деяких носіїв мови під впливом діалектів;

в) при словотворенні чи зумовлюються впливом сусідніх звуків.

14. За яких умов виникають комбінаторні варіанти фонем?:

а) у слабких позиціях, викликаних місцем знаходження фонему у слові;

б) у мовленні деяких носіїв мови під впливом діалектів;

в) при словотворенні чи зумовлюються впливом сусідніх звуків.

15. У чому полягає взаємозв'язок між звуком та фонемою?:

а) звук є предметом вивчення фонетики, а фонема досліджується у фонології, отже зв'язку немає;

б) звук є предметом вивчення як фонетики, так і фонології, різниця полягає лише у аспекті дослідження;

в) звук є предметом вивчення як фонетики, так і фонології, різниця полягає лише у аспекті дослідження (фонетика вивчає артикуляційний та акустичний аспекти, а фонологія – функційний);

16. У чому полягає артикуляційна різниця між голосними і приголосними?:

а) при артикуляції голосних голосний канал максимально відкритий, перешкоди відсутні; при артикуляції приголосних є звуження ротової порожнини і різні перешкоди;

- б) артикуляція голосних і приголосних майже нічим не відрізняється;
- в) артикуляція приголосних передбачає відсутність перешкод при видихуванні повітря, а голосні долають перешкоди.

17. Яка основна функційна ознака поділу на голосні і приголосні?:

- а) основною функційною ознакою є смислорозрізнявальна функція;
- б) різниця функціонування у мовленні;
- в) складотворча функція голосних.

18. Яка основна акустична ознака поділу на голосні і приголосні?:

- а) смислорозрізнявальна функція;
- б) складотворча функція;
- в) джерело звуку (голосове, шумове).

19. Які звуки називаються голосними?:

- а) звуки, при утворенні яких видихуваний струмінь повітря, що несе голос, не натрапляє на перепони (утворені лише голосом);
- б) звуки, при утворенні яких струмінь видихуваного повітря натрапляє на перешкоди (утворені голосом і шумом);
- в) звуки, які складаються з різних шумів.

20. Статус якої голосної фонемі є дискусійним у сучасному українському мовознавстві?:

- а) а; б) и; в) і.

21. Які голосні називаються лабіалізованими?:

- а) звуки, які творяться за допомогою голосу;
- б) звуки, які творяться за допомогою голосу і шуму;
- в) звуки, що утворюються за допомогою губ, які при вимові витягуються вперед і заокруглюються, змінюючи розмір ротової порожнини.

22. Які звуки називаються приголосними?:

- а) звуки мови, при утворенні яких видихуваний струмінь повітря натрапляє на перешкоди в ротовій порожнині, створювані мовними органами;
- б) звуки мови, основою яких є шуми, що виникають унаслідок проходження видихуваного струменя повітря через певну перешкоду, утворювану органами мовлення, і які не виконують складотворчої функції;

в) звуки, утворювані за допомогою голосу і шуму.

23. Як поділяються голосні за місцем артикуляції?:

а) голосні переднього, заднього, середнього ряду;

б) високого, високо-середнього, середнього і низького підняття;

в) передньо-середнього, переднього і заднього ряду.

24. Як поділяються голосні за місцем творення?:

а) голосні переднього, заднього, середнього ряду;

б) високого, високо-середнього, середнього і низького підняття;

в) передньо-середнього, переднього і заднього ряду.

25. За якими ознаками класифікуються приголосні української мови?:

а) за місцем творення, способом творення, за участю голосу і шуму, за участю передньої частини спинки язика;

б) артикуляцією, акустичними властивостями, функціями, дзвінкістю-глухістю;

в) за співвідношенням голосу і шуму, складотворчою функцією, способом творення.

26. Як поділяються приголосні за участю голосу і шуму?:

а) тверді й м'які;

б) сонорні й шумні;

в) дзвінкі й глухі.

27. Які основні ознаки сонорних приголосних?:

а) перевага голосу над шумом;

б) наявність твердих і м'яких звуків;

в) наявність дзвінких і глухих звуків.

28. Як поділяються приголосні за способом творення?:

а) губні, язикові, глоткові (гортанні);

б) тверді, м'які, пом'якшені, напівпом'якшені;

в) зімкнені, щілинні, зімкнено-щілинні, африткати.

29. Як поділяються приголосні за місцем творення?:

а) губні, язикові, глоткові (гортанні);

б) тверді, м'які, пом'якшені, напівпом'якшені;

в) зімкнені, щілинні, зімкнено-щілинні, африткати.

30. У чому полягає особливість африкат?:

- а) у їх подвійному характері;
- б) у можливості пом'якшуватися;
- в) у природі творення і звучання (складні зімкнено-щілинні приголосні звуки, при артикуляції яких зімкнення розкривається і повітря миттю проходить з тертям через щілину).

31. Який функційний фонетичний процес є продуктивним в українському мовленні?:

- а) дисиміляція;
- б) регресивна асиміляція;
- в) прогресивна асиміляція.

32. Яке з визначень асиміляції є правильним і найбільш повним?:

- а) функційний фонетичний процес, сутність якого полягає в уподібненні звуків одного типу (приголосних) в артикуляційному та акустичному аспектах;
- б) процес уподібнення (приспонування) звуків у потоці мовлення;
- в) процес уподібнення попереднього звука наступному в межах фонетичного слова чи словосполучення.

33. Які існують види асиміляції?:

- а) спрощення в групах приголосних;
- б) за глухістю/дзвінкістю; твердістю/м'якістю;
- в) повна/часткова; регресивна/прогресивна; суміжна/дистантна.

34. Який вид асиміляції відбувається у слові **боротьба**?:

- а) дистантна, прогресивна, часткова асиміляція за глухістю;
- б) регресивна, суміжна часткова асиміляція за дзвінкістю;
- в) регресивна суміжна асиміляція за глухістю.

35. У чому полягає сутність регресивної асиміляції звуків у потоці мовлення?:

- а) уподібнення попереднього звука наступному в артикуляційному, акустичному аспектах;
- б) уподібнення наступного звука попередньому за усіма характеристиками;
- в) розуподібнення артикуляції наступного звука під впливом попереднього.

36. У чому полягає сутність процесу дисиміляції?:

- а) уподібнення попереднього звука наступному в артикуляційному, акустичному аспектах;
- б) уподібнення наступного звука попередньому за усіма характеристиками;
- в) зміна артикуляції одного з двох однакових чи подібних звуків у межах одного фонетичного слова на інший, близький в артикуляційно-акустичному відношенні, але не тотожний.

37. Який фонетичний процес відбувся у слові *хто?*:

- а) регресивна асиміляція;
- б) регресивна дисиміляція;
- в) спрощення приголосних.

38. Який фонетичний процес відбувся в словах *вищий, вужчий, ближчий?*:

- а) прогресивна дисиміляція;
- б) регресивна асиміляція;
- в) регресивна дисиміляція.

39. Визначте рядок слів, у яких наявні результати дистантної дисиміляції:

- а) нігті, кігті, вогко;
- б) вищий, вужчий, ближчий;
- в) срібло, лицар, рибальство, лимар.

40. У чому полягає сутність процесу спрощення у групах приголосних, притаманного українському мовленню?:

- а) закономірна взаємозаміна звуків в одній і тій самій морфемі в різних словах або словоформах;
- б) зменшення кількості приголосних звуків у групі приголосних унаслідок випадіння деяких з них;
- в) функційний фонетичний процес уподібнення одного звука іншому в артикуляційному та акустичному аспектах.

41. У яких звукосполученнях приголосних найчастіше відбувається спрощення?:

- а) -ждн, -здн, -стл, -стн;
- б) -ськ, -зьк, -цьк;
- в) -штс, -шпр, -ждж.

42. Знайдіть рядок слів, у яких відбулася асиміляція за м'якістю:

- а) сіль, б'ють, пильнувати, слів;
- б) пісня, світи, сніг, кузня;
- в) льон, лле, алітерація, будівля.

43. У чому полягає сутність процесу акомодациї?:

- а) пристосуванні артикуляції приголосних один до одного;
- б) пристосуванні артикуляції голосних один до одного;
- в) частковому пристосуванні артикуляції суміжних приголосних і голосних звуків один до одного.

44. В яких словах відбулася повна асиміляція приголосних звуків?:

- а) оспіваний, капустаний, повість, милуєшся;
- б) розсипається, снишся, одцвісти, розшити;
- в) безжурний, легкий, кігті, завітчати.

45. У яких рядах слів наявна акомодация?:

- а) кукурудза, соловей, зозуля, кувати;
- б) барабан, кузня, кивати, кизил;
- в) сонце, сміятися, сльози, спів.

46. Визначте, в якому рядку всі слова мають варіативне наголошування?:

- а) загадка, розбір, показник, алфавіт;
- б) розліт, фаховий, розповідач, каталог;
- в) помилка, розплід, добір, усмішка;
- г) договірний, дочиста, відобразити, розповідач.

47. У якому рядку вимова усіх слів збігається з їх написанням?:

- а) рекрут, щавель, чужина, травестія;
- б) платник, чесний, рвучи, дорога;
- в) циган, тикнути, рябизна, поміщик;
- г) хвороба, гуцул, Полтава, коробка.

48. Виберіть рядок, у якому всі слова вимовляються із звуком [г]:

- а) (г, г)авкіт, (г, г)ава, (г, г)ринджоли, (г, г)раблі;
- б) а(г, г)рус, (г, г)азда, (г, г)рунт, (г, г)уля;
- в) дзи(г, г)а, джи(г, г)ун, джи(г, г)іт, (г, г)а(г, г)ара;
- г) (г, г)арем, (г, г)атунок, (г, г)едзик, (г, г)уталін.

Карта самооцінювання

Матеріали до самооцінювання особистісних якостей майбутніх учителів української мови та літератури (з використанням класифікації М.Селігмата та К.Пітерсона)

Шановні респонденти! Пропонуємо оцінити за 12 бальною системою наявність у Вас рис характеру, якостей, що, на думку вчених, забезпечують людині успіх і задоволення життям. Для цього у першому стовпчику таблиці позначте балами (від одного до дванадцяти) ті риси, які, Ви думаете, Вам притаманні, а у другому – ті, над виробленням яких Ви вважаєте необхідним працювати в подальшому.

Риси і чесноти, які забезпечують успішне життя	Оцінка наявності рис характеру	Риси, над якими потрібно попрацювати
Креативність (винахідливість)		
Цікавість (інтерес, допитливість)		
Критичне мислення		
Любов до навчання		
Мудрість (здатність дати пораду)		
Відвага (хоробрість, прагнення доводити справу до кінця)		
Наполегливість, працьовитість		
Цілісність, чесність, щирість		
Енергійність (ентузіазм, запал, життєрадісність)		
Любов		
Доброта (турбота, співчуття, прагнення добити добро)		
Особистісний інтелект (розуміння мотивів і почуттів інших людей і самого себе)		
Здатність до співпраці		
Справедливість (прагнення розглядати вчинки людей відповідно до понять справедливості)		
Лідерство		
Уміння пробачати		
Скромність		
Розсудливість		
Самоконтроль, самовладання		
Розуміння краси й досконалості		
Вдячність		
Оптимізм (надія на краще)		
Гумор (легке сприйняття життєвих подій)		
Віра (духовність, релігійність)		

Експериментальна програма формування комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі навчання фонетики й орфоепії української мови

№	Назва тематичного Блоку курсу «Сучасна українська мова»	Основні поняття Теми (за робочою програмою)	Вимоги до рівня підготовки студентів (комунікативний блок)	Вимоги до рівня підготовки студентів (професійний блок)	Технологічний інструментарій	Орієнтовні види вправ і завдань
1	Вступ. Українська мова як навчальний предмет і наука, її походження й функціонування	Мова, літературна форма української мови, її ознаки: поліфункційність, наддіалектність, нормативність, кодифікованість, стилістична диференціація; норма, стиль	<p><i>Мовленнєва компетентність:</i> здатність продукувати власні висловлювання про роль мови в житті людини в різних стилях та жанрах мови.</p> <p><i>Мовна компетентність:</i> усвідомлення функцій української мови; спроможність виявляти явища, які не відповідають нормам літературної мови (жаргонізми, сленг, просторіччя, росіянізми), виправляти їх у своєму й чужому мовленні;</p> <p><i>Соціокультурна компетентність:</i> здатність вести бесіду з дотриманням норм і етикетних правил, визначати соціальні ролі у спілкуванні.</p> <p><i>Діяльнісна компетентність:</i> спроможність</p>	<p><i>Термінологічна компетентність:</i> володіння лінгвістичною термінологією, здатність уживання її відповідно до ситуації спілкування, тлумачення та інтерпретація термінологічної лексики.</p> <p><i>Технологічна компетентність:</i> уміння вести дискусії щодо походження й функціонування української мови в суспільстві, викладати факти, адаптуючи їх до учнівської аудиторії.</p> <p><i>Науково-дослідницька та ІТ компетентність:</i> ознайомлення зі специфікою опрацювання наукової літератури; усвідомлення важливості самостійного знаходження інформації (за допомогою різних джерел), уміння працювати з додатковою літературою, укласти термінологічні словнички</p>	<p>Підходи: компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний</p> <p>Елементи інтерактивних технологій: ситуативне моделювання, мікрофон, активне слухання, ігри.</p> <p>Методи: проблемного викладу матеріалу, спостереження за мовленням; ситуаційний, метод вправ (докомунікативні, комунікативні, посткомунікативні)</p>	Створення міні-словничків комунікативно значущої лексики; укладання вправ на подолання своїх помилок в усному мовленні; гра-агітація «За чистоту української мови»; розігрування діалогів; ознайомлення з викладом матеріалу в шкільних підручниках, критичний його аналіз, лінгвістична вікторина, конспектування, бліц-дискусія, розумовий штурм

			аналізувати мовний і немовний матеріал, робити самостійні висновки, розробляти стратегію поведінки й спілкування			
2.	Констатувальний зріз	Основні поняття шкільного курсу української мови	Вимоги за основними складниками комунікативної компетентності	Рівень оволодіння шкільною термінологією; здатність працювати з науковою літературою, складати наукові тексти у межах шкільної програми	<i>Підходи:</i> системно-мовний, комунікативно-діяльнісний. <i>Методи</i> контролю	Різновекторні тестові завдання, анкетування, самооцінювання
3	Фонетика. Фонологія. Звук як явище акустичне, артикуляційне та фонологічне. Поняття фонем	Фонетика, фонологія, звук, аспекти вивчення звуків, етапи творення; фонема, варіанти фонем, інваріант, алофон, позиція фонем, чергування фонем	<i>Мовна комп-сть:</i> володіння знаннями про особливості та етапи творення звуків; здатність визначати звуковий та фонемний склад слів, проводити фонетичний аналіз слів і текстів; усвідомлення особливостей голосних і приголосних звуків, аспектів їх вивчення; <i>Мовленнєва комп-сть:</i> уміння складати власні висловлювання на лінгвістичну тему; здатність створювати (спільно з однокласниками) діалоги, проводити вільне спілкування з дотриманням норм усного мовлення, <i>Соціокультурна та діяльнісна комп-сті:</i> спроможність працювати	<i>Термінологічна комп-сть:</i> Здатність тлумачити нові терміни й вживати їх відповідно до ситуації спілкування; <i>Технологічна комп-сть:</i> спроможність аналізувати матеріал, поданий у шкільних підручниках, інтерпретувати його до потреб учнів; готовність до удосконалення свого мовлення як зразкового для учнів та батьків; <i>Науково-дослідницька та ІТ комп-сті:</i> вправність у роботі з науковими джерелами, довідковою літературою, словниками, здатність створювати на основі ІКТ нові інформаційні продукти з предмета, зокрема презентаційних слайдів, для ефективного супроводу навчально-виховного	<i>Підходи:</i> компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний лекції-дослідження, діалоговий спосіб подачі матеріалу; активне слухання лекції; елементи програмованого контролю за засвоєнням знань; елементи інтерактивних технологій: інтерв'ю, ділові ігри, розв'язування ситуативних завдань, парні, групові, індивідуальні форми роботи, рефлексивна бесіда. <i>Методи:</i> метод вправ: фонетико-лінгвістичні; фонетико-мовленнєві; фонетико-	Створення термінологічних словників, фонетичний та фонологічний аналіз слів/текстів; виконання вправ зі шкільного підручника; артикуляційний експеримент; ділова гра: перевірка й оцінювання термінологічних словників; розв'язування лінгвістичних кросвордів; виразне читання транскрибованих текстів; підготовка рефератів; гра «Лінгвістична консультація», «Словесний портрет мовного явища»; розв'язування мовно-професійних ситуацій; робота з текстами різних стилів

			в парах, колективі, приймати спільне рішення, аналізувати, порівнювати факти, робити висновки	процесу	комунікативні ; докомунікативні, комунікативні, посткомунікативні, ситуаційний, спостереження	
4	Звукова й фонологічна система української мови. Класифікація і параметри звуків та фонем	Склад, артикуляційні та акустичні особливості голосних і приголосних звуків; будова й принципи роботи мовного апарату; фонетична й фонематична транскрипція, правила її запису	<i>Мовна комп-сть:</i> знання звукової й фонологічної систем української мови, вміння класифікувати звуковий та фонемний склад слів і текстів; здатність використовувати набуті знання у мовленнєвій практиці, спроможність читати, відтворювати й продукувати тексти відповідно до правил, <i>Мовленнєва комп-сть:</i> здатність складати діалоги відповідно до ситуації спілкування, підтримувати розмову на лінгвістичну й вільні теми. <i>Соціокультурна та діяльнісна компетентності:</i> спроможність встановлювати комунікативний контакт із однокурсниками, викладачами, батьками у різних ситуаціях; розуміння мети навчальної діяльності, дотримання режиму	<i>Термінологічна комп-сть:</i> Володіння науковою термінологією, використання вивченої лексики відповідно до умов спілкування, її тлумачення та інтерпретація. <i>Технологічна комп-сть:</i> здатність проведення аналізу методичного апарату шкільних підручників, добору власних прикладів для ілюстрації викладу матеріалу. <i>Науково-дослідницька та ІТ компетентності:</i> використання раціональних методів пошуку й зберігання інформації в сучасних інфомасивах, здатність використання ІКТ для самоосвіти та підготовки науково-дослідницьких робіт різного рівня	<i>Підходи:</i> компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, системно-мовний. <i>Технології:</i> елементи інтерактивної (мозковий штурм, займи позицію), проектна, активне слухання, бліц-дискусія, рефлексивна бесіда. <i>Методи та прийоми:</i> ситуативний, частково-пошуковий; проблемний, метод вправ, лінгвістичний експеримент	Добір текстів із художньої літератури для транскрибування; термінологічний диктант із тлумаченням; рольові та ділові ігри, оцінка й аналіз фонетичних засобів, моделювання ситуацій, складання лінгвістичної казки, написання рефератів, укладання термінологічних словників; складання діалогів, презентація результатів самостійної роботи, рольова гра «Науковий симпозіум» (за результатами самостійної роботи з теми), розумовий штурм; робота з електронними носіями інформації

			розумової праці			
5	Зміни звукового складу слів у мовному потоці	Комбінаторні звукові зміни: акомодация, асиміляція, дисиміляція та ін...; позиційні звукові зміни; фонетичні та історичні чергування фонем, їх звукові прояви. Чергування голосних у, і з приголосними в, й . Милозвучність української мови	<p><i>Мовна комп-сть</i>: знання фонетичних процесів, які відбуваються у мовленні, уміння знаходити й пояснювати явища асиміляції, акомодатції, дисиміляції, історичних чергувань тощо.</p> <p><i>Мовленнєва комп-сть</i>: здатність вести лінгвістичні бесіди, дискусії, слідкувати за культурою мовлення, виправляти своє й чуже мовлення за допомогою засобів милозвучності.</p> <p><i>Соціокультурна та діяльнісна компетентності</i>: здатність вести бесіду з дотриманням норм і етикетних правил, соціальних ролей у спілкуванні; спроможність аналізувати мовний і немовний матеріал, робити самостійні висновки, порівнювати, зіставляти факти</p>	<p><i>Термінологічна комп-сть</i>: володіння термінологією, здатність до її використання відповідно до ситуації, ведення словника.</p> <p><i>Технологічна комп-сть</i>: здатність працювати над удосконаленням свого професійного мовлення, використовуючи засоби милозвучності, можливості чергування; проводити аналіз чинних підручників.</p> <p><i>Науково-дослідницька та ІТ комп-сті</i>: здатність використання програмних засобів загального призначення для здійснення інформаційної діяльності зі збору, обробки, зберігання й передачі інформації в ході навчання філологічних дисциплін, застосування навичок ІТК у науковій діяльності</p>	<p><i>Підходи</i>: компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, системно-мовний.</p> <p><i>Технології</i>: керована лекція, проектна, діалогове навчання, ситуативне моделювання, елементи інтерактивних технологій: мозковий штурм, гронування, гра «Так» чи «Ні», есе.</p> <p><i>Методи та прийоми</i>: спостереження, роботи з підручником, проблемно-пошуковий, метод вправ</p>	Фонетико-орфоепічний аналіз, добір дидактичного матеріалу для спостереження за змінами звуків у потоці мовлення; виразне читання поетичних текстів, термінологічна розминка; перевірка словників; розподільний диктант з коментуванням; складання діалогів відповідно до ситуації, виконання вправ зі шкільного підручника. Написання есе про красу і милозвучність української мови, гра «Круглий стіл», складання сенкану
6	Словесний наголос, інтонація як суперсегментні засоби фонетики	Система фонетичних засобів укр. мови. Наголос: словесний, смисловий (логічний),	<p><i>Мовна комп-сть</i>: володіння знаннями про типи наголосу, інтонацію, їх роль у спілкуванні, вміння правильного наголошення слів,</p>	<p><i>Термінологічна комп-сть</i>: володіння лінгвістичною термінологією, здатність послуговуватися нею у різних ситуаціях, вміння добирати дидактичний матеріал, аналізувати</p>	<p><i>Підходи</i>: компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, системно-мовний, функційно-стилістичний.</p> <p><i>Технології</i>: проектна, інтерактивні (аукціон,</p>	Акцентуаційна розминка, читання підготовленого й незнайомого тексту, розв'язання ситуацій з використанням різного інтонування речень, навчальне аудіювання,

		синтагматичний, емфатичний. Пауза, мелодика, роль різних типів наголосів у досягненні комунікативної мети	здатність використовувати знання у різних життєвих ситуаціях. <i>Мовленнєва комп-сть:</i> уміння вести спілкування, складати висловлювання й добирати мовні засоби відповідно до умов спілкування. <i>Соціокультурна та діяльнісна комп-сті:</i> володіння етикетними формулами, здатність послуговуватися ними в різноманітних ситуаціях спілкування, уміння працювати в групах і колективі; доводити свою думку, виконувати різні статусні ролі; здатність аналізувати отриману інформацію, спостерігати, робити висновки	підручники. <i>Технологічна комп-сть:</i> здатність удосконалювати своє мовлення, надавати йому виразності, впливовості. <i>Науково-дослідницька та ІТ комп-сті:</i> спроможність формулювання й продуктивного розв'язання конкретних інформаційно-пошукових професійних філологічних завдань із застосуванням ІКТ; використання інтернет ресурсів у самостійній роботі	взаємне навчання, усний лінгвістичний журнал, активне слухання, рефлексивна бесіда), групового навчання. <i>Методи та прийоми:</i> аудіативний, імітативний, спостереження, метод вправ	часткове складання партитури, фонетико-комунікативні вправи, термінологічний диктант, перевірка словників, лінгвістична вікторина, засідання дослідницької групи, аналіз мовно-професійних ситуацій, бліц-дискусія, комунікативний аналіз тексту, гра «Акцент-стрес»
7	Орфоепія української мови. Орфоепічні норми	Орфоепія як розділ мовознавства, її зв'язок із іншими розділами та дисциплінами; норми, історія становлення орфоепічних норм; правила української літературної	<i>Мовна комп-сть:</i> володіння орфоепічними нормами української мови в своєму мовленні, усвідомлення важливості їх дотримання в усіх сферах життя. <i>Мовленнєва комп-сть:</i> здатність продукувати власні діалогічні та монологічні	<i>Термінологічна комп-сть:</i> володіння термінологією, здатність послуговуватися нею в різних ситуаціях, інтерпретувати до потреб школярів. <i>Технологічна комп-сть:</i> вміння знаходити знання про особливості методичних підходів до викладання	<i>Підходи:</i> компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, системно-мовний. <i>Технології:</i> діалогового навчання, проектна, ситуативне моделювання, інтерактивні, бліц-дискусія, вільне спілкування, активне	Орфоепічний експеримент, ділові (рольові та соціальні) ігри, виразне читання творів, прослуховування та аналіз зразкового мовлення (за фонохрестоматією), презентація результатів самостійної роботи з розділу; гра

		вимови; причини порушення орфоепічних норм	висловлювання різних жанрів і стилів мовлення, підтримувати бесіди на різні теми. <i>Соціокультурна та діяльнісна комп-сті:</i> усвідомлення значущості специфічних норм української вимови; спроможність працювати в колективі, виконувати різні ролі у спілкуванні, розуміння мети навчальної діяльності, планування роботи, дотримання режиму розумової діяльності, спроможність проводити аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, аргументовано доводити свою позицію в спілкуванні	фонетики та орфоепії української мови в умовах інформатизації освіти, здатність до самокорекції свого мовлення, до аналізу підручників, добору своїх завдань <i>Науково-дослідницька та ІТ комп-сті:</i> спроможність використовувати сучасні інтернет-ресурси для удосконалення своєї мовно-мовленнєвої культури як майбутнього вчителя; мати знання про основні мультимедійні та мереживні освітні ресурси, реалізовані на CD і web-сайтах, послуговуватися ними за потреб	слухання, рефлексивна бесіда, портфоліо. Технологія створення ситуації успіху. <i>Методи та прийоми:</i> спостереження за мовними явищами, проблемно-пошуковий, ситуативний, метод вправ, аудіативний	«Відповідність». Поетична п'ятихвилина, лінгвістична вікторина, дискусія «Мовлення - моя візитівка», розв'язування професійно-комунікативних завдань на дотримання орфоепічних норм, комунікативний аналіз текстів, конкурс на заміщення вакантної посади диктора місцевого радіо
8	Контрольний зріз	Узагальнення й систематизація знань, умінь, навичок, цінностей, мотивів	Рівень сформованості мовної (фонетико-орфоепічної), мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної компетентностей	Рівень сформованості термінологічної, технологічної (риторичної, методичної), науково-дослідницької та ІТ-компетентностей	<i>Підходи:</i> компетентнісний, комунікативно-діяльнісний. <i>Методи контролю</i>	Виконання комплексних завдань (тести, робота з текстом, вправи), анкетування, самооцінювання професійних якостей

Відомості про апробацію результатів дослідження

1. Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми та перспективи розвитку вищої школи та економіки в XXI столітті», м. Рівне, 22 – 23 жовтня 2015 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Проблема формування комунікативної компетентності студентів-філологів у лінгводидактичній теорії»;

2. III Міжнародна науково-практична конференція «Етнос, мова та культура: минуле, сьогодення, майбутнє», м. Львів, м. Люблін, Республіка Польща, 18 – 20 травня 2016 року, заочна участь. Тема доповіді: «Лінгвокультурологічний компонент комунікативної професійної компетентності студентів-філологів»;

3. VI Міжнародна науково-практична конференція «Лінгвістичні студії молодих дослідників», м. Рівне, 25 травня 2016 року, очна участь. Тема доповіді: «Лінгвістичні засади формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення фонетики й орфоепії»;

4. V Міжнародна науково-практична конференція «Професійна підготовка вчителя початкової школи: актуальні проблеми філології та лінгводидактики», м. Луцьк, 2 - 5 червня 2016 року, очна участь. Тема доповіді: «Інтегративний зміст комунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-філологів»;

5. III Міжнародна науково-практична конференція «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, 6 – 7 жовтня 2016 року, очна участь. Тема доповіді: «Методичні умови формування комунікативної компетентності в майбутніх словесників»;

6. XI Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», м. Київ, 24 – 26 2016 року, заочна участь. Тема доповіді: «Особливості реалізації наступності у процесі формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів»;

7. Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Мова в професійному вимірі: комунікативно-культурний аспект», м. Харків, 19 жовтня 2017 року, онлайн участь. Тема доповіді «Технологічний підхід до формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі викладання української мови».

8. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук», м. Київ, 2 – 3 лютого 2018 року, заочна участь. Тема доповіді: «Комплексна робота з текстом як засіб формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів»;

9. III Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика», м. Харків, 10 квітня 2018 року, заочна участь. Тема доповіді: «Ситуаційний метод у системі формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів»;

10. IX Міжнародна конференція молодих учених «Молоді вчені 2018 – від теорії до практики», м. Дніпро, 16 лютого 2018 року, заочна форма. Тема доповіді: «Комплексна робота з текстом як засіб формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів»;

11. Всеукраїнська науково-практична конференція: «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи», м. Умань, 22 – 23 жовтня 2015 року, заочна участь. Тема доповіді: «Комунікативна компетентність як основна характеристика мовної особистості студентів-філологів»

12. Всеукраїнська науково-практична конференція «Становлення і розвиток особистості людини як суб'єкта власного життя», м. Рівне, 10 – 11 березня 2016 року, очна участь. Тема доповіді: «Особливості формування мовної особистості майбутнього філолога»;

13. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи», м. Херсон, 7 – 8 квітня 2016 року, очна

участь. Тема доповіді: «Розвиток мовленнєвої культури як основа професійної підготовки майбутніх філологів»;

14. Всеукраїнська наукова конференція «Історія простору: тисячоліття волинської книжності», м. Острог, 2016 року, очна участь. Тема доповіді: «Основні принципи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури».

15. Всеукраїнська науково-практична конференція «Пріоритети філологічної освіти», м. Рівне, 27 жовтня 2016 року, очна участь. Тема доповіді: «Лінгвістичний аспект професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника у процесі вивчення розділу «Фонетика. Орфоепія»;

16. I Всеукраїнська науково-практична конференція «Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті», м. Рівне, 14 березня 2017 року, очна участь. Тема доповіді: «Чинні підручники з сучасної української мови для вищої школи як засіб формування професійної комунікативної компетентності майбутніх вчителів»;

17. VI Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення», м. Острог, 9 – 10 листопада 2017 року, заочна участь. Тема доповіді: «Технологічні умови формування професійної компетентності студентів-філологів»;

18. Наукова викладацько-студентська конференція «Дні науки в НаУОА», м. Острог, 16 – 25 березня 2015 року, очна участь. Тема доповіді: «Формування комунікативної компетентності у студентів-філологів»;

19. Наукова викладацько-студентська конференція «Дні науки в НаУОА», м. Острог, 27 – 30 березня 2018 року, очна участь. Тема доповіді: «Засоби розвитку спілкування студентів-філологів на заняттях з української мови»;

20. Звітна наукова конференція Рівненського державного гуманітарного університету, Рівне, 24 березня 2016 року, очна участь. Тема доповіді: «Проблема формування КК в студентів гуманітарних спеціальностей у сучасних умовах».

21. Звітна наукова конференція Рівненського державного гуманітарного університету, Рівне, 18 – 19 травня 2017 року, очна участь. Тема доповіді: «Експериментальна система завдань на формування професійно-комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення фонетики й орфоепії української мови».

22. Всеукраїнський науково-методичний семінар «Модернізація мовно-літературної освіти у початковій школі: надбання, пошуки та перспективи розвитку», м. Луцьк, 30 вересня 2015 року, тема доповіді: «Україномовна компетентність як мета і результат мовної підготовки студентів-філологів»;

23. III Всеукраїнський науково-методичний семінар «Модернізація мовно-літературної освіти у початковій школі: надбання, пошуки та перспективи розвитку», м. Луцьк, 29 вересня 2016 року, тема доповіді: «Формування професійної комунікативної компетентності на заняттях з сучасної української мови у ВНЗ».



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

вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв, 54030, тел.: (0512) 37-88-38, факс: (0512) 37-88-15
E-mail: office@mdu.edu.ua Web: www.mdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125444

02.10.2018 № 01-12/01/1249 На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Костолович Тетяни Василівни
з теми «Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх
учителів української мови і літератури у процесі вивчення фонетики й орфоєпії»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська мова)**

Складена довідка засвідчує, що основні положення, результати і висновки проведеної дослідно-експериментальної роботи Костолович Т. В. було впроваджено в навчальний процес Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського у 2015–2016 рр.

Дисертанткою було розроблено теоретичну модель змісту вдосконалення професійного мовлення студентів-філологів і на цій основі спроектовано експериментальну методику формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення фонетики й орфоєпії сучасної української літературної мови.

Дослідно-експериментальна робота авторки показала, що впровадження в освітній процес результатів дослідження сприятиме формуванню професійної комунікативної компетентності у процесі вивчення фонетики й орфоєпії української мови. Відібрані методи, прийоми й засоби, спрямовані на ефективне удосконалення професійної комунікативної культури мовлення майбутніх учителів-словесників.

Отримані результати дисертаційного дослідження Костолович Т. В. віднайшли застосування у процесі викладання сучасної української літературної мови.

Результати апробації дисертаційного дослідження Т. В. Костолович дають змогу зробити висновки про актуальність роботи дисертантки та доцільність впровадження її результатів у практику освітнього процесу закладів вищої освіти.

Проректор
із науково-педагогічної роботи

А. Л. Ситченко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
3-45-82, E-mail: post@udpu.edu.ua УДПУ імені Павла Тичини р/р 35227252004420,
банк одержувача Державна казначейська служба України МФО 820172, код 02125639

04.06.2018 № 850/01

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Костолович Тетяни Василівни
з теми «Формування професійної комунікативної компетентності
майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення
фонетики й орфоєпії» на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська мова)

Костолович Т. В. упродовж 2015–2017 рр. упроваджувала в освітній процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини результати дисертаційного дослідження, спрямовані на формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення фонетики й орфоєпії. Авторка визначила ефективні підходи й технології формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів, розробила систему вправ і завдань з метою формування всіх складових професійної комунікативної компетентності, відібрала методи, прийоми й засоби, спрямовані на ефективне удосконалення професійної комунікативної культури мовлення майбутніх учителів-словесників.

Результати дисертаційного дослідження щодо формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фонетики й орфоєпії використовуються у викладанні таких дисциплін: «Сучасна українська літературна мова», «Практичний та ономастичний аспект української мови».

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова).

Ректор

проф. Безлюдний О. І.





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

10.05.2018 № 53-01-12

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Костолович Тетяни Василівни

**з теми «Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх
учителів української мови і літератури у процесі вивчення фонетики й
орфоєпії» на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська мова)**

На базі Рівненського державного гуманітарного університету впродовж 2015–2017 рр. проводилась апробація результатів дисертаційного дослідження Костолович Тетяни Василівни з теми «Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фонетики й орфоєпії». Розроблені авторкою матеріали дисертаційного дослідження використовувалися під час проведення практичних занять з навчальних дисциплін «Сучасна українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум з української мови». На основі фонетико-орфоєпічних знань запропоновано систему вправ із фонетики й орфоєпії української мови, що сприятиме вдосконаленню професійної майстерності студентів-філологів.

Результати дослідження свідчать, що застосування оптимальних методів і прийомів навчання сприятиме розвитку мовленнєвих умінь і навичок у студентів філологічних спеціальностей.

Критичний розгляд результатів дисертації Костолович Т. В. дозволив дійти висновку, що вони є науково обґрунтованими та сприяють вдосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Перший проректор



проф. Павелків Р. В.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені М.П. ДРАГОМАНОВА

01601, м.Київ, вул. Пирогова, 9

Телефон 234-11-08

26-06-18 № 07-12/1051

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Костолович Тетяни Василівни

**з теми «Формування професійної комунікативної компетентності
майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення
фонетики й орфоєпії» на здобуття наукового ступеня**

кандидата педагогічних наук

зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання

(українська мова)

Матеріали дисертаційної роботи Костолович Тетяни Василівни щодо проблеми формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фонетики й орфоєпії впроваджені у навчальний процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Зокрема, матеріали дисертації використовувалися на лекційно-практичних заняттях з дисциплін «Сучасна українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум з української мови». Застосування розроблених рекомендацій дозволило активізувати навчальну діяльність студентів та поліпшити їхній рівень професійних знань.

Зважаючи на важливість й актуальність проблематики наукової роботи Костолович Тетяни Василівни, були зроблені висновки про доцільність впровадження результатів дисертаційного дослідження у практику закладів вищої освіти України.

Результати впровадження матеріалів дисертаційної роботи Т. В. Костолович обговорювалися на засіданні кафедри стилістики української мови (протокол № 12 від 20.06.18р.) та отримали позитивну оцінку професорсько-викладацького колективу.

Проректор з наукової роботи

Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

доктор фізико-математичних наук, професор



Г.М. Торбін

Декан факультету української філології

та літературної творчості імені Андрія Малишка

Національного педагогічного університету

імені М.П. Драгоманова

доктор філологічних наук, професор

А.В. Висоцький

Завідувач кафедри стилістики української мови

Національного педагогічного університету

імені М.П. Драгоманова

доктор філологічних наук, професор

Л.І. Мацько

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Вул. В. Бердичівська, 40,
м. Житомир, 10008
телефон /факс (0412) 43-14-17
E-mail: zu@zu.edu.ua Web: www.zu.edu.ua
код ЄДРПОУ 02125208



Ministry of Education and Science of Ukraine
Zhytomyr Ivan Franko State University
40, Velyka Berdychivska Str.,
City of Zhytomyr Ukraine, 10008
Tel/Fax (0412) 43-14-17
E-mail: zu@zu.edu.ua Web: www.zu.edu.ua
USREOU 02125208

Від 22.05.2018 № 1/452
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Костолович Тетяни Василівни
з теми «Формування професійної комунікативної компетентності
майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення
фонетики й орфоєпії» на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська мова)

Матеріали дисертаційного дослідження Костолович Т. В. впроваджувалися в освітній процес Житомирського державного університету імені Івана Франка. Розроблені авторкою у процесі роботи над дисертацією «Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фонетики й орфоєпії» зміст, принципи, методи, прийоми навчання для забезпечення успішного формування мовленнєвих умінь і навичок у студентів філологічних спеціальностей знайшли відображення у навчальних курсах «Сучасна українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Упровадження в практику закладів вищої освіти запропонованих засобів навчання збагатить методику організації роботи з вивчення фонетичного й орфоєпічного матеріалу, що сприятиме формуванню професійної комунікативної компетентності в майбутніх філологів.

Зважаючи на наукову якість дисертаційної роботи, важливість та актуальність проблематики, були зроблені висновки про доцільність її подальшого використання у практиці педагогічних навчальних закладів України.

Довідка надається для подання до спеціалізованої вченої ради.

Проректор з наукової і міжнародної роботи
Житомирського державного університету
імені Івана Франка



проф. Сейко Н.А.