

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

На правах рукопису

КАРПОВЕЦЬ ХРИСТИНА МИКОЛАЇВНА

УДК 378.147:811.161.2

**ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

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

Х. М. Карповець

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

Острог–2020

АНОТАЦІЯ

Карповець Х. М. Формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання мовознавчих дисциплін. – 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). – Національний університет «Острозька академія». Острог, 2020.

Дисертація є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання мовознавчих дисциплін. У роботі проаналізовано ключові поняття «компетентність», «професійна мовнокомунікативна компетентність», уточнено зміст поняття «правописна компетентність майбутніх учителів української мови і літератури», яке в дисертації потлумачено як набуту особистісну здатність оформлювати писемне мовлення будь-якого функційного стилю відповідно до чинних правописних норм на основі ціннісного ставлення до мови. У складі правописної компетентності виокремлено когнітивний (знання), операційний (уміння й навички), діяльнісний (досвід), ціннісно-смісловий (ціннісні орієнтири й мотивація) і поведінковий (вчинки) компоненти.

У результаті опрацювання літератури в контексті досліджуваної проблеми обґрунтовано теоретико-методичні засади формування правописної компетентності. Установлено, що лінгвістичну основу навчання правопису становлять принципи української орфографії, з-поміж яких виокремлюють фонетичний, морфологічний, традиційний і диференційний, та принципи української пунктуації, до яких зараховано синтаксичний, смисловий, інтонаційний та функційно-стильовий. Психологічний аспект навчання правопису передбачає опис взаємозв'язку між мовою і мовленням. Автоматизація правописних навичок пов'язана із внутрішнім мовленням, під час якого мовний процес, за законами рефлексивної діяльності, відбувається без поетапного усвідомлення. Крім того, ефективність навчання правопису пов'язана з

індивідуальними особливостями мислення, пам'яті, уваги, мовного чуття й прямопропорційно співвідносна з рівнем мотивації. Для формування правописної компетентності особливе значення мають такі ознаки мислення, як критичність (дає змогу уникнути правописних помилок у майбутньому), глибина (забезпечує докорінний аналіз лінгвістичних умов певного написання та винятків), послідовність (умотивовує правильне написання). У процесі вироблення правописної компетентності задіяна довільна довготермінова словесно-логічна пам'ять, розрахована на тривале зберігання й використання інформації, а також довільна увага, яка в процесі автоматизації навичок поступово перетворюється в післядовільну. Умотивовано потребу розвивати й удосконалювати мовне чуття як уміння користуватися мовними засобами відповідно до мовленнєвої ситуації без звернення до теоретичних знань про мову.

У лінгводидактичній площині процес формування правописної компетентності ґрунтується передусім на розумінні таких термінів як «орфографія», «орфограма», «орфографічне правило», «орфографічні норми»; «пунктуація», «розділовий знак», «пунктограма», «пунктуаційне правило», «пунктуаційні норми».

Аналіз науково-методичного забезпечення з вивчення правопису у вищій школі дав змогу констатувати, що в навчальних підручниках і посібниках переважають традиційні методи й прийоми, на підставі чого розроблено експериментальну методика формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури з використанням новітніх методів навчання. Модель апробовуваної методики складається з чотирьох блоків, які становлять теоретико-методичне підґрунтя поетапного розгортання формувального етапу експерименту. У цільовому блоці описано етапи дослідного навчання й визначено мету кожного з них. Змістовий блок уміщує загальнодидактичні, лінгводидактичні й специфічні принципи та підходи до навчання правопису: компетентнісний (спрямований на формування правописної компетентності як готовності орфографічно й пунктуаційно правильно

оформлювати висловлювання на основі знань і досвіду та з урахуванням ціннісних орієнтирів особистості), особистісно орієнтований (забезпечує оптимальні умови для вироблення правописної здатності кожного студента, його самовизначення й самостановлення, сприяє культурній самоідентифікації), комунікативно-діяльнісний (зорієнтований на вдосконалення правописної діяльності студентів, формування комунікативних стратегій та внутрішньої мотивації), текстоцентричний (забезпечує засвоєння мовних знань, формування правописних умінь і навичок на основі текстів; формування вмінь і навичок сприймати, аналізувати, відтворювати, створювати, редагувати власні висловлювання з дотриманням чинних правописних норм української мови), дослідницький (передбачає навчання студентів елементам дослідницької правописної діяльності на основі творчого пошуку для вирішення проблемних професійно орієнтованих завдань чи життєвих ситуацій), системний (передбачає усвідомлення мовних одиниць, їх функцій; урахування відношень і взаємозв'язків кожного із сегментів мовної системи у процесі формування правописної компетентності), аксіологійний (дає змогу аналізувати процес вироблення правописної компетентності через ціннісне ставлення студентів до власної діяльності, майбутніх професійних ролей), технологійний (ураховує вихідні діагностичні дані щодо рівнів сформованості правописної компетентності майбутніх словесників і має спрямованість на підвищення інтенсивності й результативності навчальної діяльності)/

Організаційно-методичний блок висвітлює методи, форми, технології та засоби навчання, а також типи вправ і завдань для формування правописної компетентності в процесі навчання мовознавчих дисциплін. У діагностувальному блоці запропоновано критерії та рівні сформованості правописної компетентності в майбутніх учителів-словесників.

Для участі у формувальному етапі експерименту обрано студентів 1, 2 і 4 курсів закладів вищої освіти України. Дослідне навчання студентів 1 і 2 курсу передбачало ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-конструктивний етапи, а

студентів 4 курсу – корекційно-збагачувальний та рефлексійно-творчий етапи. На ціннісно-мотиваційному етапі сформовано стійку мотивацію та свідоме прагнення до вивчення української мови, актуалізовано й скориговано наявні в студентів молодших курсів мовні та мовленнєві знання, уміння й навички. Досягнення діяльнісно-конструктивного етапу – здатність створювати й редагувати писемні тексти з дотриманням правописних норм української мови. Під час навчання четвертокурсників на корекційно-збагачувальному етапі систематизовано, скориговано й поглиблено знання майбутніх учителів-словесників з правопису української мови, натомість наступний рефлексійно-творчий етап дав змогу розвинути та вдосконалити здатність створювати й редагувати тексти різних писемних стилів із дотриманням правописних норм української мови.

Експериментальне навчання правопису відбувалося із застосуванням таких традиційних методів, як розповідь, бесіда, робота зі словником, метод вправ, а також інноваційних, зокрема проєктного, дослідницького, ситуаційного та інтерактивного. Новітні методи подібні за способом організації навчальної діяльності, бо передбачають активну участь студента в освітньому процесі, проте відрізняються метою, особливостями проведення занять і результатами. Проєктний метод передбачає створення реального продукту (електронної презентації, пам'ятки, словника тощо), натомість дослідницький метод орієнтований на пошукову роботу студентів. Реалізація ситуаційного методу на практиці відбувається таким чином, що спочатку студенти аналізують певний кейс – ситуацію, а потім виконують самостійне завдання з відповідної теми. Застосування інтерактивного методу допомагає створити сприятливу психологічну атмосферу для набуття досвіду соціальної взаємодії під час навчання.

Із метою підвищити результативність у процесі формування правописної компетентності застосовано різні форми організації навчальної діяльності (лекції, практичні заняття, самостійну роботу, консультації) та форми роботи (індивідуальну роботу, роботу в парах, роботу в групах). Поєднання технологій

розвивального, проблемного, інтерактивного, особистісно орієнтованого й інформаційно-модульного навчання допомогло динамізувати навчально-виховний процес і залучити до роботи всіх студентів академічних груп з урахуванням їх вікових, інтелектуальних і психологічних особливостей. Практичну реалізацію експериментальної методики навчання забезпечували такі засоби навчання: підручники й посібники, словники, електронні дидактичні засоби, дидактичний матеріал. Невід'ємним елементом роботи з використанням новітніх методів навчання були ТЗН, що створювали інформаційний супровід заняття й допомагали систематизувати теоретичні та практичні відомості з виучуваних тем.

На всіх етапах організації навчальної діяльності студентів основним елементом була оригінальна система вправ і завдань для формування правописної компетентності. Експериментальне навчання відбувалося із застосуванням репродуктивних, продуктивних та конструктивних вправ, а також ситуаційних і творчих завдань, що передбачали формування навичок розпізнавання й відшукування орфограм і пунктограм, вироблення правописних умінь і навичок та закріплення їх, формування комунікативних навичок і мали комплексне спрямування на вироблення здатності грамотно оформлювати писемне мовлення будь-якого стилю. Переважання певного типу вправ чи завдань було зумовлене метою конкретного етапу дослідного навчання студентів відповідного курсу. Для перевірки рівня сформованості правописної компетентності найчастіше використовували індивідуальне оцінювання. Якщо ж була потреба більше уваги приділити роботі над помилками, застосовували метод взаємоперевірки, коли студенти, крім виявлення й виправлення мовленнєвих відхилень, працювали над виробленням правописної пильності й уважності.

На основі структури правописної компетентності розроблено критерії сформованості її з відповідними показниками контролю: інформаційно-когнітивний (засвоєння базової термінології з українського правопису та знання орфографічних і пунктуаційних правил українського правопису); операційно-діяльнісний (уміння знаходити орфограми й пунктограми в написаному тексті; розпізнавати орфограми й

пунктограми, розрізняти їх види; застосовувати орфографічні та пунктуаційні правила; користуватися словниками для перевірки правильного написання); результативний (уміння грамотно оформлювати писемне мовлення відповідно до умов комунікативної ситуації; знаходити й виправляти орфографічні та пунктуаційні помилки у власних і чужих текстах). За визначеними критеріями виокремлено чотири рівні сформованості правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури: високий, достатній, середній та елементарний.

На прикінцевому етапі дослідження проведено контрольний зріз, що засвідчив позитивну динаміку рівнів сформованості правописної компетентності в студентів експериментальних груп. Різниця приросту навчальних досягнень у студентів експериментальних і контрольних груп становила відповідно $\Delta_1=13,95\%$; $\Delta_2=10,89\%$; $\Delta_4=13,13\%$. Ефективність апробованої методики формування правописної компетентності в майбутніх учителів-словесників у процесі навчання мовознавчих дисциплін підтвердили експериментальні дані, а також математична статистика за критерієм Стьюдента.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше обґрунтовано* теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання мовознавчих дисциплін; *з'ясовано* ключові поняття дослідження «компетентність», «професійна мовнокомунікативна компетентність», «орфографія», «пунктуація»; *уточнено* зміст поняття «правописна компетентність майбутніх учителів української мови і літератури»; *визначено й описано* критерії та показники рівнів сформованості правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури; *удосконалено* підходи, форми, методи, прийоми формування правописної компетентності майбутніх словесників у процесі навчання мовознавчих дисциплін; *розроблено* методику формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання мовознавчих дисциплін; *подальшого розвитку набули* ідеї впровадження

лінгводидактичних стратегій формування правописної компетентності майбутніх словесників у системі компетентнісної освітньої парадигми вищої школи.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено й експериментально апробовано методика формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури. Результати дослідження можна застосовувати як теоретико-практичний матеріал для підготовки студентів у процесі навчання мовознавчих дисциплін. Висновки й результати дослідження можуть бути рекомендовані для широкого кола студентів, аспірантів, викладачів вищої школи під час підготовки до занять, написання статей і методичних рекомендацій.

Достовірність результатів дослідження забезпечено науковим обґрунтуванням вихідних положень; урахуванням теоретико-практичних напрацювань із лінгвістики, психології, методики навчання української мови; використанням системи методів наукового дослідження, адекватних меті, завданням і предметові дисертації; перебігом педагогічного експерименту; підсумками дослідного навчання.

***Ключові слова:** методика формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, орфографія, правопис, правописна компетентність, професійна мовнокомунікативна компетентність, пунктуація.*

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Федорич Х. М. Роль мотивації у формуванні правописної компетентності студентів. *Теоретична й дидактична філологія: збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич. Випуск 17. 2014. С. 182–192.
2. Федорич Х. Дослідницька діяльність як процес самореалізації особистості. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. Ч 2. С. 382–387.

3. Федорич Х. Робота зі словником як чинник формування орфографічної компетентності студента. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 29. С. 159–161.
4. Федорич Х. М. Формування дослідницького мислення у студентів-філологів під час навчання правопису. *Методичні студії: збірник наук.-метод. праць*. Вінниця: ДонНУ. 2015. Випуск 4. С. 80–87.
5. Карповець Х. Лінгвопсихологічні чинники порушення орфографічних норм української мови. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Посвіт, 2016. Вип. 15. С. 163–168.
6. Карповець Х. Ситуаційний метод як засіб формування правописної компетентності студента-філолога. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. Том 1. 2016. №1 (303). С. 70–74.
7. Карповець Х. М. Аналіз навчально-методичного забезпечення з вивчення правопису у вищій школі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 3 (41). С. 155–165.
8. Карповець Х. Новітні методи навчання в системі вишівської мовної освіти в Україні. *Sciences of Europe*. 2020. № 47. VOL 3. P. 6–10.
9. Хом'як І. М., Карповець Х. М. Правописна компетентність як елемент професіограми викладача лінгвістичних дисциплін. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII (87). Issue 219. С. 21–24.

Опубліковані праці апробаційного характеру

10. Карповець Х. Компетентнісний підхід до формування правописної грамотності майбутнього філолога. *Методичний пошук учителя-словесника*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. Вип. 5. С. 41–45.
11. Карповець Х. М. Метод ситуаційного навчання як засіб активізації розумової та пізнавальної діяльності студентів під час вивчення правопису: тези [Електронний ресурс]. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи» (м. Херсон, 7–8 квітня 2016 р.)* [Електронний ресурс] / за заг. ред. І. В. Гайдаєнко. Херсон, 2016 С. 145–149.
12. Карповець Х. Лінгводидактичний аспект навчання правопису у вищій школі: тези. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Зимові наукові підсумки 2017 року»*, Дніпро: НБК. Ч. 2. 2017. С.49–58.
13. Карповець Х. М. Інтерактивне навчання українського правопису у вищій школі: тези. *Глухівські наукові читання – 2018. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук: матеріали VIII Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів, 4–6 грудня 2018 року*. Глухів, 2018. С. 106–107.
14. Карповець Х. М. Проєктний метод у навчанні правопису: вища школа // *Інновації в професійній діяльності педагога: проблеми, теорія, практика: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 17–18 жовтня 2019 р.* Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С. 43–45.

ABSTRACT

Karpovets Kh. M. The Formation of Spelling Competence for Future Teachers of Ukrainian Language and Literature in the Process of Studying Linguistic Disciplines. – The research has its rights as a manuscript.

The dissertation for a PhD degree in Pedagogical Sciences. Specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching (Ukrainian). – The National University of Ostroh Academy. Ostroh, 2020.

The dissertation is a theoretical and experimental research about the problem of spelling competence of future philologists in the process of studying linguistic disciplines. The paper analyzes the key concepts of «competence», «professional communicative competence»; clarifies the concept of «spelling competence for future teachers of Ukrainian language and literature», which was interpreted in the research as an acquired personal ability to write any functional style in accordance with the current spelling norms. The speaker acquires this ability on the basis of respectful attitude to the language. The spelling competence includes cognitive (knowledge), operational (skills), activity (experience), value-meaning (values and motivation), and behavioral (actions) components.

The theoretical and methodological foundations of spelling competence formation were substantiated after the literature review. The linguistic basis of teaching spelling is based on the next two principles: 1) the principles of Ukrainian orthography consists of phonetic, morphological, traditional, and differential ones; 2) the principles of Ukrainian punctuation consists of syntactic, semantic, intonational, functional and stylistic ones. The psychological aspect of learning spelling involves describing the relationship between language and speech. The automation of spelling skills is related to the internal language, during which the language process takes place without a gradual awareness according to the laws of reflexive activity. Also, the effectiveness of spelling learning is related to individual thinking, memory, attention, linguistic sense, and one's level of motivation. The formation of spelling competence involves such features of thinking as criticality (to avoid spelling mistakes in the future), depth (provides a thorough analysis of the linguistic conditions of a particular spelling and exceptions), consistency (motivates correct spelling). The process of developing spelling competence includes arbitrary continuing verbal-logical memory, designed for long-term storage and use of information, as well as arbitrary attention, which gradually turns

into the post-arbitrary one in the process of automation of skills. Also, it is proved the need to develop and improve language sense as the ability to use language means in accordance with the speech situation without recourse to theoretical knowledge of language.

In the linguodidactic context, the process of spelling competence formation is based primarily on the understanding of such terms as «orthography», «orthogram», «spelling rule», «spelling norms»; «punctuation», «punctuation mark», «punctogram», «punctuation rule» and «punctuation norms».

The analysis of scientific and methodological data for the study of spelling in higher education has made it possible to state that traditional methods and techniques predominate in teaching textbooks and manuals. This basis allowed to create the experimental method of forming spelling competence for future teachers of Ukrainian language and literature with the use of innovative teaching methods. The model of the verified methodology consists of four blocks that establish the theoretical and methodological basis for the experiment in its different stages. The target block describes the stages of experiential learning and defines the purpose of each. The content block contains general, didactic, and specific principles and approaches to teaching spelling: competence, personality-oriented, communicative-activity, research, text-centric, systemic, and axiological. The organizational and methodological blocks cover methods, forms, technologies, and teaching aids as well as types of exercises and tasks for spelling competence in the process of learning linguistic disciplines. The diagnostic block offers criteria and levels of spelling competence for future teachers of Ukrainian language and literature.

The particular students of the 1st, 2nd and 4th courses of higher education institutions of Ukraine were selected in order to participate in the design phase of the experiment. The experimental study of students of the 1st and 2nd year provided the value-motivational and activity-constructive stages, while the 4th year students took part in the corrective-enriching and reflective-creative stages. At the value-motivational stage, it has been formed a stable motivation and a conscious desire to study Ukrainian

language as well as activated and corrected the already existed knowledge and skills. The activity-structural stage was resulted in one's ability to create and edit written texts in compliance with the spelling standards of Ukrainian language. Finally, one's knowledge in the spelling of Ukrainian language was systematized, adjusted, and deepened during the 4th year students' training in the correction and enrichment stage.

The experimental spelling training was conducted using traditional methods such as storytelling, conversation, work with the dictionary, exercise, and innovative methods, including project, research, situational, and interactive. The newest methods are similar in the way of organization of educational activity because they involve the active participation of a student in the educational process, but differ in purpose, peculiarities of conducting classes, and results. The project method involves the creation of a real product (electronic presentation, memos, vocabulary, etc.), while the research method is focused on one's individual work. The implementation of the situational method in practice occurs in such a way that students first analyze a particular case (situation), and then perform an independent task on a related topic. The application of the interactive method helps to create a favorable psychological atmosphere for gaining experience of social interaction during training.

The research applied various types in organization of educational activities (lectures, practical classes, independent work, consultations) and forms of working (individual work, pair work, group work) in order to increase the efficiency of forming spelling competence. The combination of developmental, problematic, and interactive technologies as well as personally oriented and information-module training helped to dynamize the educational process and to involve all students of academic groups in educational activities taking into account their age, intellectual, and psychological characteristics. The practical implementation of the experimental teaching methodology was ensured by the teaching aids: textbooks and manuals, dictionaries, electronic didactic tools, didactic materials. An essential element of working with the latest teaching methods were the TMT (technical methods of training), which created the

informational support and helped to organize the theoretical and practical information on the studied topics.

At all stages of organizing students' learning activities, the original element was the original system of exercises and tasks for forming spelling competence. The experimental training was carried out with the use of reproductive, productive, and constructive exercises. It also includes situational and creative tasks with the formation of recognition and retrieval skills of spelling and punctograms; developing spelling and communicative; focusing on developing the ability to competently produce written language of any style. The predominance of a particular type of exercise or task was predetermined by the purpose of a particular student's learning of the relevant course. Individual assessment was most often used in order to check the level of spelling competence. If more attention was needed to work on mistakes, it was used the method of peer review when students worked to develop spelling vigilance and attentiveness in addition to detecting and correcting speech abnormalities.

The criteria of spelling competence structure was formed on its formation with the following indicators of control: information-cognitive (the achievement of basic terminology in Ukrainian spelling and knowledge of spelling and punctuation rules of Ukrainian spelling); operational activity (the ability to find spelling and dots in written text; to recognize spelling and dots, distinguish their types; to apply spelling and punctuation rules; to use dictionaries to check correct spelling); effective (the ability to correctly spell the written language according to a certain communicative situation; to find and correct spelling and punctuation in own and others' texts). According to the defined criteria, four levels of spelling competence for future teachers of Ukrainian language and literature are distinguished: high, sufficient, medium, and elementary.

At the final stage of the study, a control section was performed, which showed the positive dynamics of the levels of spelling competence. The difference in the increase of educational achievement in students of experimental and control groups was accordingly $\Delta_1=13,95\%$; $\Delta_2=10,89\%$; $\Delta_4=13,13\%$. The effectiveness of the tested method of forming spelling competence for future teachers of Ukrainian language and

literature in the process of studying linguistic disciplines was confirmed by the experimental data as well as mathematical statistics.

There are several innovations of the current research. It was *theoretically demonstrated* the practical and methodical foundations of the formation of spelling competence for future teachers of Ukrainian language and literature; it was *explored and clarified* the key concepts of research, namely «competence», «professional communicative competence», «orthography», «punctuation»; it was *clarified* the concept «spelling competence for future teachers of Ukrainian language and literature» is specified; it was *motivated* the need to use the latest teaching methods for the formation of spelling competence in the study of linguistic disciplines; it was *defined* the criteria and indicators of spelling competence for the formation of future teachers of Ukrainian language and literature; it was *developed* a linguodidactic model of the formation of spelling competence; it was *proposed* a system of exercises and tasks for the formation of spelling competence of future linguists; it was *developed* the methodology of forming spelling competence for future teachers of Ukrainian language and literature in the process of learning linguistic disciplines; it was *proposed* the ideas *for the further implementation* of linguodidactic strategies for teaching of Ukrainian spelling in the system of competent educational paradigm of higher school.

The empirical significance of the research is that the method of forming spelling competence for future teachers of Ukrainian language and literature has been developed and experimentally tested. The results of the study can be used as theoretical and practical material for teaching students in the study of linguistic disciplines. The findings and results of the thesis can be recommended to a wide range of students, graduate students, high school teachers in preparation for classes, writing articles, and guidelines.

The validity of the results is ensured by the scientific substantiation of the starting points; taking into account the theoretical and practical developments in linguistics, psychology, and methodology of teaching Ukrainian; the use of research methods in accordance to the research purpose, task, and thesis; the progression of the pedagogical experiment; the results of the experimental study.

Keywords: *method of spelling competence for future teachers of Ukrainian language and literature, orthography, spelling, spelling competence, professional communicative competence, punctuation.*

LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE THEME OF THE THESIS

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

1. Fedorych Kh. M. Rol motyvatsii u formuvanni pravopysnoi kompetentnosti studentiv. *Teoretychna y dydaktychna filolohiia: zbirnyk naukovykh prats.* Pereiaslav-Khmelnyskyi: FOP Lukashevych. Vypusk 17. 2014. S. 182–192.
2. Fedorych Kh. Doslidnytska diialnist yak protses samorealizatsii osobystosti. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny.* Uman: FOP Zhovtyi O. O., 2014. Ch 2. S. 382–387.
3. Fedorych Kh. Robota zi slovnykom yak chynnyk formuvannia orfohrafichnoi kompetentnosti studenta. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykholohiia i pedahohika».* Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», 2014. Vyp. 29. S. 159–161.
4. Fedorych Kh. M. Formuvannia doslidnytskoho myslennia u studentiv-filolohiv pid chas navchannia pravopysu. *Metodychni studii: zbirnyk nauk.-metod. prats.* Vinnytsia: DonNU. 2015. Vypusk 4. S. 80–87.
5. Karpovets Kh. Lihvopsykhologichni chynnyky porushennia orfohrafichnykh norm ukrainskoi movy. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka.* Drohobych: Posvit, 2016. Vyp. 15. S. 163–168.
6. Karpovets Kh. Sytuatsiinyi metod yak zasib formuvannia pravopysnoi kompetentnosti studenta-filoloha. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Seriiia: Pedahohichni nauky.* Tom 1. 2016. №1 (303). S. 70–74.
7. Karpovets Kh. M. Analiz navchalno-metodychnoho zabezpechennia z vyvchennia pravopysu u vyshchii shkoli. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriiia «Pedahohichni nauky».* 2019. Vyp. 3 (41). C. 155–165.

8. Karpovets Kh. Innovative Teaching Methods in the System of Linguistic Education in Ukrainian Universities. *Sciences of Europe*. 2020. № 47. VOL 3. P. 6–10.
9. Khomiak I., Karpovets Kh. Spelling Competence as an Element of Professiogram of a Lecturer in the Field of Linguistic Studies. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII (87). Issue 219. P. 21–24.

Scientific works approving the thesis materials

10. Karpovets Kh. Kompetentnisnyi pidkhid do formuvannia pravopysnoi hramotnosti maibutnoho filoloha. *Metodychnyi poshuk uchytelia-slovesnyka*. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. Vyp. 5. S. 41–45.
11. Karpovets Kh. M. Metod sytuatsiinoho navchannia yak zasib aktyvizatsii rozumovoi ta piznavalnoi diialnosti studentiv pid chas vyvchennia pravopysu: tezy [Elektronnyi resurs]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Aktualni problemy lnhvodydaktyky: realii ta perspektyvy» (m. Kherson, 7–8 kvitnia 2016 r.)* [Elektronnyi resurs] / za zah. red. I. V. Haidaienko. Kherson, 2016 S. 145–149.
12. Karpovets Kh. Lnhvodydaktychnyi aspekt navchannia pravopysu u vyshchii shkoli: tezy. *Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Zymovi naukovi pidsumky 2017 roku»*, Dnipro: NBK. Ch. 2. 2017. S. 49–58.
13. Karpovets Kh. M. Interaktyvne navchannia ukrainskoho pravopysu u vyshchii shkoli: tezy. *Hlukhivski naukovi chytannia – 2018. Aktualni pytannia suspilnykh ta humanitarnykh nauk: materialy VIII Mizhnarodnoi internet-konferentsii molodykh uchenykh i studentiv, 4–6 hrudnia 2018 roku*. Hlukhiv, 2018. S. 106–107.
14. Karpovets Kh. M. Proiektnyi metod u navchanni pravopysu: vyshcha shkola. *Innovatsii v profesiinii diialnosti pedahoha: problemy, teoriia, praktyka: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Odesa, 17–18 zhovtnia 2019 r.* Odesa: vydavets Bukaiev Vadym Viktorovych, 2019. S. 43–45.

ЗМІСТ

ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	29
1.1. Змістова характеристика ключових понять дослідження	29
1.1.1. Правописна компетентність як складник професійної мовнокомунікативної компетентності вчителя-словесника	29
1.1.2. Термінологійний апарат українського правопису	39
1.2. Лінгвістичні основи формування правописної компетентності	46
1.3. Психолого-педагогічні передумови формування правописної компетентності	55
Висновки до розділу 1	70
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	74
2.1. Правописна компетентність у структурі професійної мовнокомунікативної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури: лінгводидактичний аспект	74
2.1.1. Методика формування правописної компетентності в майбутніх учителів-словесників	74
2.1.2. Застосування інноваційних методів у процесі формування правописної компетентності	90
2.2. Аналіз науково-методичного забезпечення з мовознавчих дисциплін у вищій школі	109
2.3. Характеристика рівнів сформованості правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури	130
Висновки до розділу 2	151
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН	155
3.1. Вихідні теоретичні положення експериментального навчання	155
3.2. Особливості методики формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури	163
3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту	192
Висновки до розділу 3	204
ВИСНОВКИ	207
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	211
ДОДАТКИ	232

ВСТУП

Сучасна освітня парадигма в Україні зорієнтована на формування компетентного фахівця, гармонійної особистості, готової працювати в мінливих умовах професійного середовища, проявляти творчість і оригінальність під час розв'язання проблемних питань, удосконалювати власну систему ціннісних орієнтирів у міжособистісній комунікації. Потреба в компетентних спеціалістах, активні соціокультурні й економічні перетворення, долучення України до європейського контексту й утвердження принципів гуманізації та гуманітаризації обумовлюють модернізацію освітнього процесу. На законодавчому рівні це регламентовано в Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Національній доктрині розвитку освіти (2002), Законі України «Про вищу освіту» (2014), Законі України «Про освіту» (2017), Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, у змісті яких задекларовано необхідність підвищення якості навчання, пріоритетність особистісного й професійного розвитку здобувачів вищої освіти, готовність спілкуватися державною мовою в усній і писемній формах. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема правописної компетентності фахівця будь-якої галузі, освітньої зокрема, як здатності орфографічно й пунктуаційно правильно оформлювати документи різного функційного призначення, продукувати тексти професійного спрямування.

У сучасних українських реаліях правописна компетентність має соціальний характер, потребує уваги й постійного моніторингу. Проте, як свідчить писемна практика, окремі мовці часто порушують правописні норми в різних стилях, фіксуючи недостатній рівень грамотності власного писемного мовлення, що зумовлює пошук нових методик для формування правописної компетентності суб'єктів навчання на всіх етапах мовної освіти, починаючи від початкової школи до вищої.

Узагальнення теоретичних напрацювань з україністики дало змогу вивчити лінгвістичну природу українського правопису, яку досліджували С. Бибик, О. Волох, Д. Ганич, К. Городенська, П. Дудик, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, А. Загнітко, В. Кулібаба, М. Плющ, В. Русанівський, Н. Тоцька, К. Шульжук та інші. З'ясовано, що психологічні аспекти вироблення правописної компетентності розкрито в працях Д. Богоявленського, П. Гальперіна, Л. Проколієнко, М. Пучковського, де зосереджено увагу на особливостях формування правописних умінь і навичок.

Аналіз спеціальної літератури засвідчив, що в царині лінгводидактики методичні засади навчання орфографії стали об'єктом дослідження О. Антончука, М. Баранова, М. Бардаш, О. Біляєва, М. Вашуленка, В. Вітюк, Н. Грони, О. Караман, Г. Передрій, С. Омельчука, Л. Симоненкової, І. Хом'яка, О. Хорошковської, С. Чавдарова, Н. Шкуратяної, І. Ющука, С. Яворської та інших. Теоретичний та практичний аспекти навчання пунктуації висвітлено в доробку О. Біляєва, М. Вашуленка, Н. Дикої, Н. Іваницької, Н. Ковальчук, Б. Осипова, Е. Палихати, І. Ющука та інших. Проблему навчання правопису й формування відповідної компетентності в учнів початкової та основної школи аналізують Н. Бондаренко, Т. Груба, О. Горошкіна, В. Зінченко, С. Омельчук, Л. Попова, І. Хом'як та інші.

Специфіка вивчення правопису в закладах вищої освіти набула висвітлення в поодиноких дисертаційних працях та наукових розвідках, які лише частково стосуються проблеми формування правописної компетентності, зокрема: методику розвитку орфографічної компетентності студентів-першокурсників філологічних спеціальностей педагогічних університетів розроблено в дослідженні А. Віцюк; методику навчання правопису ветеринарних термінів (з використанням трилінгвальних зіставлень латинської, російської та української мов) запропоновано в роботі В. Коленцової; мотиваційний складник у формуванні пунктуаційної компетентності студентів-філологів схарактеризовано в науковій праці О. Роїк.

Як засвідчує ретроспективний аналіз, дослідження з лінгводидактики вищої школи охоплюють окремі аспекти навчання правопису, водночас поза увагою залишається методика формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Швидкі темпи розвитку суспільства, гуманізація й гуманітаризація освітнього процесу зумовлюють використання нових методів і прийомів навчання української мови. Проблема упровадження інновацій в освітній процес вищої школи присвячено праці І. Доброскок, В. Докучаєвої, В. Ільїна, В. Коцура, В. Кременя, С. Нікітчиної, С. Пролєєва, П. Сауха та інших. Окремі аспекти використання інноваційних методів і технологій у навчанні української мови висвітлено в науковому доробку Л. Варзацької, Н. Голуб, О. Горошкіної, В. Дороз, І. Дроздової, К. Климової, С. Омельчука та інших. Зокрема теоретичне обґрунтування дослідницької діяльності знаходимо в працях В. Андрєєва, С. Омельчука, В. Шейка, О. Щербакова; види дослідницької діяльності та їх специфіку описують В. Кузьменко, О. Павленко, Н. Падун, К. Постова, А. Яновський та інші. Метод проєктів досліджували П. Атутов, М. Андріанов, Л. Варзацька, Н. Голуб, І. Єрмаков, М. Матяш, В. Ницета, І. Нікітіна, М. Павлова, Г. Селевко, Т. Симоненко, А. Фасоля та інші. Проблеми ситуаційного методу порушено в наукових розвідках О. Баєвої, Ш. Бобохужаєва, Н. Голуб, В. Духневича, Г. Каніщенка, Ю. Сурміна, П. Шеремети, С. Шумської, А. Фурди та інших.

Основою інноваційних методів навчання є самостійність особистості, а також творчий підхід до вирішення проблемних завдань. Принципи процесу пізнання та управління навчально-пізнавальною діяльністю у закладах вищої освіти досліджували А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Давидов, В. Лозова, В. Онищук, П. Підкасистий, М. Пістрак, Т. Щукіна та інші. Навички творчої діяльності та їх специфіку описали В. Бондар, С. Гончаренко, В. Давидов, Г. Костюк, В. Сухомлинський.

У результаті теоретичного узагальнення філософських, психолого-педагогічних, лінгвістичних, лінгводидактичних праць, важливих для формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури враховано необхідність розв'язання *суперечностей між*: 1) рівнем наукового осмислення проблеми й недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури; 2) сучасними тенденціями в мовній освіті, що передбачають посилення практичної спрямованості в підготовці компетентного вчителя, та потребою оновлення методичного інструментарію для формування правописної компетентності в майбутніх словесників у процесі навчання мовознавчих дисциплін; 3) підвищенням вимог до якості вищої освіти й об'єктивною необхідністю розроблення методики формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури.

Окреслені суперечності й педагогічна значущість проблеми зумовили вибір теми кандидатської дисертації – *«Формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання мовознавчих дисциплін»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація є частиною науково-дослідної роботи кафедри української мови і літератури Національного університету «Острозька академія» з теми «Дослідження лексико-стилістичних параметрів української мови і мовлення в семантичному і комунікативному вимірі» (державний реєстраційний номер № 0119U101111).

Тему дисертації «Формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі вивчення лінгвістичних дисциплін» затверджено на засіданні вченої ради Національного університету «Острозька академія» (протокол № 9 від 31 березня 2016 року), узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 6 від 27 вересня 2016 року) та уточнено на засіданні кафедри української мови і літератури Національного університету «Острозька академія» у

формулюванні «Формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання мовознавчих дисциплін» (протокол № 8 від 21 лютого 2020 року).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні й розробленні методики формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання мовознавчих дисциплін.

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

- 1) з'ясувати сутнісні характеристики ключових понять дослідження;
- 2) обґрунтувати психолого-педагогічні, лінгвістичні та лінгводидактичні засади формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури;
- 3) проаналізувати зміст навчально-методичного забезпечення освітнього процесу майбутніх учителів української мови і літератури;
- 4) визначити критерії та показники рівнів сформованості правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури;
- 5) розробити методику формування правописної компетентності майбутніх словесників та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – процес навчання мовознавчих дисциплін майбутніх учителів української мови і літератури.

Предмет дослідження – принципи, підходи, форми, методи, прийоми формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять теоретичні положення філософії освіти (В. Андрущенко, В. Ільїн, В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Пролєєв, П. Саух та ін.) та організації освітнього процесу (А. Алексюк, І. Доброскок, І. Зязюн, С. Нікітчина, Ю. Татур та ін.), психологічні й психолінгвістичні дослідження мовленнєвої та мисленнєвої діяльності (Б. Баєв, Л. Виготський, Л. Засєкіна, І. Зимня, Л. Калмикова, О. Леонт'єв, О. Лурія та ін.); наукові праці, що розкривають суть компетенції та компетентності (Н. Голуб,

Л. Мамчур, Н. Остапенко, М. Пентилюк, А. Хуторський та ін.), уточнюють зміст мовнокомунікативної компетентності й описують проблему формування різних видів компетентностей у студентів закладів вищої освіти (З. Бакум, В. Борисенко, О. Гриджук, І. Дроздова, Р. Дружененко, О. Караман, К. Климова, Н. Кондратенко, Т. Костолович, З. Столяр, Л. Струганець та ін.); лінгводидактичні дослідження особливостей розвитку мовлення в учнів і студентів (А. Богуш, Н. Васильківська, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Грона, Т. Груба, В. Загороднова, С. Караман, О. Кулик, М. Оліяр, М. Орап, Т. Симоненко, Н. Сіранчук, О. Чупріна та ін.); педагогічні й лінгводидактичні розвідки про підходи до навчання, зокрема компетентнісний (Н. Бібік, О. Горошкіна, Н. Луцан, Н. Микитенко, О. Овчарук, О. Савченко, А. Хуторський, І. Хом'як та ін.), комунікативно-діяльнісний (О. Біляєв, Л. Варзацька, Г. Шелехова, Г. Дідук-Ступ'як, С. Яворська та ін.), особистісно орієнтований (І. Бех, О. Дубасенюк, Н. Кузьменко, О. Куцевол, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.), текстоцентричний (Н. Бондаренко, Л. Златів, О. Копусь, Л. Мацько, Л. Овсієнко та ін.), дослідницький (В. Заболотний, О. Музиченко, С. Омельчук, Я. Чепіга та ін.), аксіологічний (І. Бех, С. Вітвицька, О. Сухомлинська, В. Сластьонін, Н. Ткачова та ін.); праці з проблем упровадження форм, методів, засобів, технологій навчання для оптимізації освітнього процесу (А. Богуш, З. Бакум, О. Біляєв, М. Вашуленко, М. Греб, Т. Донченко, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, М. Криськів, І. Кучеренко, О. Кучерук, І. Лернер, І. Нагрибельна, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Харченко, І. Хом'як, В. Чайка, О. Янкович та ін.); лінгводидактичні праці про використання інноваційних методів і технологій у навчанні української мови (О. Будник, Л. Варзацька, А. Гадамська, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Дика, В. Дороз, І. Дроздова, К. Климова, О. Полінок, Н. Семенів та ін.); наукові розвідки з використання технічних засобів навчання (В. Безпалько, І. Захарова, Л. Златів, Т. Котик, О. Куцевол, Є. Полат, Л. Савченко, О. Семенов, О. Чупріна та ін.).

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

- 1) *теоретичні*: аналіз і синтез філософської, психолого-педагогічної, мовознавчої, лінгводидактичної літератури з проблеми дослідження, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з навчання правопису для визначення поняттєво-категорійного апарату й обґрунтування теоретико-методичних засад формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури;
- 2) *емпіричні*: педагогічне спостереження за освітнім процесом; анкетування, бесіди, тестування; анкетування й тестування студентів, спостереження за освітнім процесом, педагогічний експеримент (констатувальний етап – для виявлення рівнів сформованості правописної компетентності майбутніх словесників, формувальний етап – для апробації експериментальної методики, контрольний етап – для перевірки ефективності авторської методики формування правописної компетентності);
- 3) *статистичні*: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних для отримання достовірних результатів щодо ефективності розробленої методики формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що процес формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови буде ефективним за умов:

- посилення мотивації до навчання, активізації розумової та пізнавальної діяльності студентів;
- інтеграції різних методів навчальної діяльності;
- моделювання реальних професійних ситуацій під час занять із мовознавчих дисциплін;
- розроблення системи вправ і завдань для комплексного вивчення правописних норм української мови;

- урахування взаємозв'язку в навчанні правопису з іншими структурними рівнями української мови.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше обґрунтовано* теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання мовознавчих дисциплін; *з'ясовано* ключові поняття дослідження «компетентність», «професійна мовнокомунікативна компетентність», «орфографія», «пунктуація»; *уточнено* зміст поняття «правописна компетентність майбутніх учителів української мови і літератури»; *визначено й описано* критерії та показники рівнів сформованості правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури; *удосконалено* підходи, форми, методи, прийоми формування правописної компетентності майбутніх словесників у процесі навчання мовознавчих дисциплін; *розроблено* методика формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання мовознавчих дисциплін; *подальшого розвитку набули* ідеї впровадження лінгводидактичних стратегій формування правописної компетентності майбутніх словесників у системі компетентнісної освітньої парадигми вищої школи.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено й експериментально апробовано методика формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури. Результати дослідження можна застосовувати як теоретико-практичний матеріал для підготовки студентів у процесі навчання мовознавчих дисциплін. Висновки й результати дослідження можуть бути рекомендовані для широкого кола студентів, аспірантів, викладачів вищої школи під час підготовки до занять, написання статей і методичних рекомендацій.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу було здійснено на базі Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 52-27/1197), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 1962), ДВНЗ «Переяслав-

Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 666), Національного університету «Острозька академія» (довідка № 02-65). Дослідним навчанням було охоплено 418 студентів – майбутніх учителів української мови і літератури.

Апробація результатів дослідження. Основні положення роботи було висвітлено в доповідях на конференціях різного рівня:

1) міжнародних: «Професійна підготовка вчителя початкових класів: актуальні проблеми філології та лінгводидактики» (м. Луцьк, 2014 р., 2016 р.); «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку» (м. Переяслав-Хмельницький, 2–3 жовтня 2014 р.); «Сучасні технології викладання гуманітарних дисциплін: тенденції та перспективи» (м. Вінниця, 21–22 травня 2015 р.); «Інновації в професійній діяльності педагога: проблеми, теорія, практика» (м. Одеса, 17–18 жовтня 2019 р.); «Філологічна освіта: компетентнісна парадигма» (м. Миколаїв, 15 листопада 2019 р.); «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (м. Суми, 23–24 квітня 2020 р.); «Лексико-граматична система української мови в комунікативному вимірі» (м. Острог, 12–13 березня 2020 р.);

2) всеукраїнських: «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (м. Острог, 2013–2015 рр., 2017 р.); «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (м. Умань, 2014 р., 2015 р.); «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи» (м. Херсон, 7–8 квітня 2016 р.); «Актуальні проблеми сучасної мовної та літературної освіти в середніх навчальних закладах» (м. Вінниця, 19 травня 2016 р.); «Історіософія простору: тисячоліття волинського тексту» (м. Острог, 9 листопада 2018 р.); «Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у контексті становлення нової української школи» (м. Луцьк, 5 квітня 2019 р.); «Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої

освіти» (м. Київ, 18 квітня 2019 р.); «Цифрові інформаційно-комунікаційні технології в освіті: досвід і виклики» (м. Острог, 15–16 жовтня 2019 р.);

3) щорічних – наукова викладацько-студентська конференція «Дні науки» в Острозькій академії (м. Острог, 2014 р., 2016 р., 2018 р., 2019 р. 2020 р.).

Публікації. За матеріалами дисертації опубліковано 14 наукових праць, із яких 6 – статті у фахових виданнях України, 1 стаття в журналі, індексованому в наукометричній базі даних Index Copernicus, 2 статті в закордонних виданнях, одна з яких особна, інша – у співавторстві, 5 публікацій апробаційного характеру.

Структура й обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (220 позицій) і 14 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 276 сторінок; основний текст викладено на 192 сторінках. У роботі вміщено 8 таблиць і 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1

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

1.1. Змістова характеристика ключових понять дослідження

1.1.1. Правописна компетентність як складник професійної мовнокомунікативної компетентності вчителя-словесника

Професійність людини залежить від того, наскільки вона компетентна в певній галузі, тобто від рівня обізнаності, кваліфікації, авторитету в обраній сфері діяльності. Поняття компетенції з'явилося в науковому дискурсі завдяки американському лінгвістові Н. Хомському, який у процесі дослідження мови й мислення протиставив знання мови (competence) та використання мови (тобто мовну активність (performance)) [200, с. 15]. У результаті наступних наукових розвідок обсяг цього поняття було розширено. Один із дослідників комунікативної компетенції Д. Хаймс до володіння граматикою та словниковим складом мови (первинне розуміння мовної компетенції) додав іще знання умов і ситуації, у яких відбувається мовленнєвий акт [218, с. 54].

Паралельно з поняттям компетенції з'являється ще одне – компетентність, що спричинило дискусії щодо дефініцій та розходження в трактуванні термінів. Деякі дослідники ототожнюють компетентність і компетенцію, утім більшість науковців наполягають на відмінності цих понять. Наприклад, І. Зимня, уподібнюючи два поняття, вважає компетенцію / компетентність результатом освіти, тобто сукупністю її мотиваційно-ціннісних і когнітивних складників [70, с. 4]. Натомість А. Хуторський зазначає, що компетенція – це певна відчужена, наперед задана вимога до освітньої підготовки людини, а компетентність – уже сформована особистісна характеристика [202, с. 9].

В. Калінін, вважаючи компетентність ширшим поняттям, визначає її як рівень професіоналізму особистості, досягнення якого відбувається через здобуття необхідних компетенцій [79, с. 8]. Заперечує таку думку М. Головань, розташовуючи поняття в різних площинах. Дослідник стверджує, що компетенція пов'язана зі змістом сфери діяльності, а компетентність стосується особи й атестує її здатність якісно виконувати роботу [35, с. 230].

У дискусії про значення термінів «компетенція» та «компетентність» поділяємо думку Н. Голуб, яка наголошує на різночитанні відповідних понять, добираючи до кожного ключові слова. Термін «компетенція» тлумачимо за допомогою таких ключових слів: «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна вимога (норма)», «сума знань, умінь і характерних рис», «вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду», «знання, навички, здатності та інші атрибути індивіда, необхідні для виконання певної діяльності». Для пояснення поняття «компетентність» використовуємо такі ключові слова: «рівень готовності й уміння діяти», «інтегрований результат», «досвід життєдіяльності», «практичний досвід», «здібність», «здатність», «готовність», «якісне використання компетенцій» [37, с. 27].

Відповідно певний набір знань, умінь і навичок є доволі абстрактним поняттям, відірваним від реалій сьогодення, адже позбавлений практичної спрямованості. Відхід від такого трактування спостерігаємо й на законодавчому рівні. У Законі України «Про вищу освіту» компетентність пояснено як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [68]. Проте відповідно до Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» спостерігаємо певне коригування в поясненні терміна. Тут компетентність – це «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка

виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [153].

М. Оліяр стверджує, що «компетентність передбачає не виокремлення знань і вмінь, а оволодіння ними як цілісним особистісно-діяльнісним комплексом, інтегративною характеристикою рівня професійної підготовки майбутніх фахівців, яка забезпечує системність освітніх стандартів та спрямованість їх змісту на результат» [131, с. 158]. Компетентність як інтегрований результат освіти містить у собі зазначені компоненти й відрізняється певним набором ознак: на відміну від навички, вона є усвідомленою (передбачає етап визначення мети); на відміну від уміння, здатна до перенесення (пов'язана з цілим класом предметів впливу), її вдосконалення відбувається не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими знаннями, уміннями, навичками; на відміну від знання, існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї. Крім того, компетентність, співвіднесена з ціннісними та смисловими характеристиками особи, має практико-орієнтовану спрямованість [31, с. 211].

Розкриваючи суть компетентності через володіння компетенцією, подібну думку висловлює М. Орап: «На відміну від компетенції, компетентність – володіння відповідною компетенцією, сукупність особистісних якостей (ціннісно-смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом діяльності в певній соціально й особистісно значущій сфері» [136, с. 84]. Аналізуючи особливості навчання української мови крізь призму компетентнісного підходу, Н. Бондаренко зазначає: «Компетенція – це суспільно запитаний рівень знань, умінь і навичок у певній сфері діяльності людини, а компетентність – набута в процесі навчання інтегрована здатність особистості, що охоплює знання, уміння й навички, досвід, цінності, емоції, ставлення, які можуть бути цілісно реалізовані на практиці [17, с. 159]. На думку І. Міщенко, найчастіше в структурі компетентності виокремлюють: операційно-технічну сферу (знання, уміння, навички, професійно значущі якості); мотиваційну сферу (спрямованість,

інтерес, мотиви, потреби); практично-діяльнісну сферу (засоби виконання діяльності, результативні показники діяльності). У деяких дослідженнях окремим компонентом виділяють рефлексійну сферу (аналіз та оцінку відповідності здобутого результату поставленим цілям) [121, с. 7–8].

О. Савченко тлумачить компетентність як рівень готовності діяти [162, с. 5]. А. Фасоля, дотримуючись такої самої думки [190, с. 27], створює відповідну формулу й виводить компетентність із готовності. Обов'язковими складниками в структурі готовності науковці називають позитивну настанову (мотивацію) та свідоме прагнення діяти. Для мотивації вирішальним є наявність позитивного досвіду діяльності, адже негативний результат відповідно впливає на рівень зацікавленості та знижує активність студента. Свідоме прагнення діяти означає, що людина об'єктивно оцінює власні знання, уміння та можливості. У результаті володіння компетенцією, помножене на позитивний досвід і мотивацію, дорівнює готовності діяти, що є ознакою професійної компетентності.

На прикладі описаної формули та проаналізованих визначень робимо висновок, що основною відмінністю компетентності від компетенції є наявність практичного досвіду, який становить ядро освітнього процесу й не може бути додатком до здобутих знань, умінь і навичок [45, с. 122]. Крім того, компетенція – категорія об'єктивна, оскільки це певний стандарт, наперед задана система питань, у яких особа повинна бути добре обізнаною, натомість компетентність – категорія суб'єктивна, це якість особистості, надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, ціннісних орієнтирах та відповідній поведінці. Отже, компетентність – багатоконпонентне утворення, у структуру якого входять знання, уміння, навички, досвід застосування їх, ціннісні орієнтири та відповідна мовна поведінка.

Для того, щоб з'ясувати місце правописної компетентності в структурі освітньо-професійної програми майбутніх учителів української мови і літератури, проаналізуємо кінцевий результат освітнього процесу – професійну мовнокомунікативну компетентність. Загалом професійна компетентність є

складним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке проявляється і вдосконалюється в професійній діяльності [161, с. 4]. Професійна мовнокомунікативна компетентність – «це інтегрована особистісна якість, що передбачає: 1) систематизовані знання про мову як найвище надбання цивілізації; 2) знання правил мовного спілкування; 3) знання норм сучасної української літературної мови, уміння й навички оптимального використання цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте «чуття мови»; 4) уміння й навички правильної побудови зв'язних текстів, зумовлених потребами професійної комунікації; 5) уміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами для українськомовного самонавчання й самовдосконалення» [86, с. 44].

Л. Струганець зауважує, що в сучасній українській лінгводидактиці паралельно вживають два поняття «комунікативна компетенція» і «мовнокомунікативна компетенція» (відповідно й компетентність), утім другий термін увиразнює вербальний аспект комунікації [177, с. 53]. Таке твердження доводить, що мовнокомунікативна професійна компетентність вибудовується на основі комунікативної. Комунікативну компетентність можна назвати професійною (загальною), оскільки вона як складний міждисциплінарний феномен є важливим елементом професійної діяльності кожного висококваліфікованого спеціаліста. В умовах філологічної освіти мова є не тільки засобом комунікації, але й об'єктом вивчення, тобто професійної діяльності в перспективі, тому фахова підготовка майбутніх учителів української мови і літератури передбачає формування комунікативної компетентності як спеціальної, отже, професійної мовнокомунікативної.

Т. Симоненко до складу професійної мовнокомунікативної компетентності зараховує предметну, прагматичну, технологічну [технологійну. – *Примітка наша*] й мовну професійні компетентності. Предметна професійна компетентність передбачає наявність фахових знань у системі філологічних дисциплін та вміння застосовувати їх у професійному мовленні. Прагматична професійна

компетентність опирається на складники дискурсивної компетентності й означає вміння будувати логічні, послідовні й цілісні професійні висловлювання (дискурси) відповідно до умов комунікативної ситуації. Технологічна [технологійна. – *Примітка наша*] професійна компетентність – це здатність чітко й виразно висловлювати думку з дотриманням законів техніки мовлення (правильне дихання, адекватна висота, гучність, гнучкість голосу, відпрацьована дикція, дотримання норм орфоєпії) та з урахуванням позамовних засобів. Мовна професійна компетентність передбачає знання мови й дотримання норм літературного мовлення, вміння оперувати мовними засобами та стилістично правильно й доречно використовувати їх [167, с. 45]. Керуючись позицією А. Євграфової, робимо акцент на двобічному характері мовної компетентності, адже «вона об'єднує мову й мовлення та характеризує особистість як людину, яка володіє мовою і вміє нею користуватися на основі граматичних правил» [141, с. 81].

Мовна компетентність, структуру якої зумовлює будова самої мови як рівневої системи, складається з фонетичної, правописної, лексичної, граматичної та інших компетентностей, тому зміст мовної компетентності полягає в засвоєнні категорій та одиниць мови, вивченні системно-структурних утворень семантичного, синтаксичного, морфологічного, фонологічного характеру, необхідних для розуміння й побудови мовлення [124, с. 115–116]. З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що в структурі професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури правописна компетентність є субкомпетентністю мовної компетентності, яка, своєю чергою, належить до структурних елементів професійної мовнокомунікативної компетентності.

З'ясуємо суть поняття «правописна компетентність», узагальнивши наукові напрацювання з відповідної теми. Правопис української мови охоплює і орфографію, і пунктуацію, тому правописна компетентність передбачає належний рівень знань, умінь та навичок із обох згаданих розділів мови.

Систему загальноприйнятих правил української мови щодо способів передачі звуків на письмі вивчає орфографія. Автори підручника «Культура української фахової мови» у структурі мовної компетенції виокремлюють орфографічну, яка означає оволодіння системою правил, що визначають правопис слів згідно з усталеними нормами, та вміння їх застосовувати [111]. Із цим визначенням погоджуються І. Ворона, Н. Шарата, О. Кунашенко, О. Мироненко.

О. Луценко пропонує таке тлумачення терміна: «Орфографічна компетенція – це знання символів, що використовують під час створення писемного тексту, а також уміння їх розпізнавати й відображати на письмі» [107, с. 61], хоча ця дефініція, на нашу думку, стосується більшою мірою знання графічної системи української мови. Т. Білявська стверджує, що зміст орфографічної компетенції полягає в знанні принципів сучасної орфографії, системи правил, що визначають правопис слів відповідно до усталених норм [10, с. 185].

Проблему формування орфографічної компетентності учнів порушують у своїх дослідженнях В. Вітюк, А. Віцюк, Я. Гужик, Р. Зіядінова, В. Каленська та інші. Обґрунтовуючи важливість орфографічної грамотності в становленні мовної особистості, І. Хом'як уводить поняття орфографічної компетентності, під якою розуміє «високий рівень оперування правописними знаннями в писемній діяльності, набутий досвід застосування орфографічних умінь на практиці, особистісний показник використання орфографічної компетенції в самостійному письмі» [199, с. 3].

Другу частину правопису становить пунктуація – правила вживання на письмі розділових знаків. Т. Білявська розглядає пунктуаційну компетенцію [компетентність. – *Примітка наша*] як «здатність до логічного членування мовного потоку, знання принципів і правил сучасної української пунктуації, уміння продуктивно використовувати їх» [10, с. 186]. В. Сидоренко зазначає, що важливим складником правописної грамотності учнів є пунктуаційна компетентність – предметна компетентність у системі мовних знань, умінь і навичок, що передбачає вміння інтонаційно оформлювати усне мовлення на

письмі [166, с. 7]. Подібне трактування знаходимо в навчальному посібнику «Культура української фахової мови», де зазначено, що «пунктуаційна компетенція відображає логічне інтонаційне членування мовного потоку та забезпечує легше сприймання й розуміння писемного тексту» [111].

Другорядність інтонаційного аспекту простежуємо в дослідженні В. Микитенко, яка тлумачить пунктуаційну компетентність як знання про розділові знаки й правила пунктуації, використання їх на практиці, а також уміння правильно інтонувати речення [119, с. 274]. Н. Ковальчук у структурі пунктуаційної компетентності виокремлює три елементи: 1) знання про систему розділових знаків та правила їх уживання; 2) основні пунктуаційні вміння; 3) здатність будувати й пунктуаційно правильно оформлювати висловлювання в усній і писемній формі [88, с. 23].

Комплексне поняття правописної компетенції [компетентності. – *Примітка наша*], що охоплює орфографічний і пунктуаційний аспекти, пропонує Т. Видайчук: це «набута здатність усвідомлювати особливості передачі мови на письмі засобами традиційної кириличної графіки, уміння добирати й використовувати необхідні правописні засоби» [24, с. 57]. Аналізуючи традиційні й нові підходи до становлення орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів, проблему формування правописної компетентності актуалізує Н. Бондаренко [17]. І. Хом'як подає більш широке й деталізоване визначення поняття, розуміючи під правописною компетентністю «високий рівень оперування правописними знаннями в писемній діяльності учня, його набутий досвід застосування орфографічних і пунктуаційних умінь на практиці, особистісний показник використання орфографічної й пунктуаційної компетенцій у самостійному письмі» [194, с. 19].

На нашу думку, **правописна компетентність** – це набута особистісна здатність оформлювати писемне мовлення будь-якого функційного стилю відповідно до чинних правописних норм на основі ціннісного ставлення до мови. Зазначимо, що в контексті дослідження функційний стиль розглядаємо як

суспільно усвідомлений внутрішньо цілісний спосіб використання мови, принцип вибору й комбінування мовних засобів, що забезпечує реалізацію функцій суб'єктивно-духовного впливу.

Правописна компетентність – це структурне утворення, у складі якого є такі компоненти: 1) когнітивний; 2) операційний; 3) діяльнісний; 4) ціннісно-смісловий; 5) поведінковий. **Когнітивний компонент** містить теоретичні знання з орфографії та пунктуації української мови, що полягають у володінні відповідним термінологічним апаратом та нормами чинного правопису. На основі цих знань та операцій із застосування вивчених правил студенти здійснюють відповідні дії, які в лінгводидактиці називають правописними вміннями. Правописна компетентність майбутніх учителів української мови і літератури передбачає сформованість таких умінь: 1) знаходити й розпізнавати орфограми та пунктограми в написаному тексті, розрізняти їх види; 2) з'ясовувати вживання орфограм і пунктограм; 3) користуватися словниками для перевірки правильності написань; 4) грамотно оформлювати писемне мовлення з урахуванням орфограм і пунктограм; 5) знаходити й виправляти орфографічні й пунктуаційні помилки у своєму та чужому тексті.

Доведені до автоматизму вміння, пов'язані із засвоєнням комплексу знань і застосуванням їх на письмі, перетворюються в правописні навички [72]. Правописні вміння й навички утворюють другий компонент правописної компетентності – **операційний**, що пов'язаний із третім – **діяльнісним**, суть якого полягає в застосуванні знань, умінь і навичок на практиці, тобто передбачає досвід використання вивченого матеріалу.

Ціннісно-смісловий складник містить потреби, мотиви та інші ціннісні орієнтири, які передбачають усвідомлення важливості грамотного письма, вміння належно оцінити власний рівень культури писемного мовлення та працювати над підвищенням рівня сформованості правописної компетентності. Цінність – це орієнтир і регулятор поведінки й діяльності людини, еталон ставлення до дійсності під впливом ціннісної системи суспільства [216, с. 88]. У словнику з

філософії ціннісні орієнтири потрактовано як «елементи внутрішньої «диспозиційної» структури особистості, сформовані й закріплені життєвим досвідом індивіда в процесах соціалізації та соціальної адаптації, що відмежовує значуще (суттєве) від незначущого (несуттєвого) через (не)прийняття особистістю певних цінностей, які людина усвідомлює як рамки (горизонту) граничних значень і основоположних цілей життя, а також у прийнятті засобів їх реалізації» [128, с. 735]. На думку А. Князькова, ціннісні орієнтири впливають не тільки на мовленнєву поведінку особистості, але й на мовну ситуацію загалом [141, с. 129], тому правильно сформована потрібнісно-мотиваційна сфера кожного члена соціуму може підвищити загальний рівень грамотності населення.

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

Отже, правописна компетентність містить знання, уміння й навички, особистий досвід їх застосування, ціннісні орієнтири та відповідну мовну поведінку. Для унаочнення структуру правописної компетентності зображено на рисунку 1.1.

Аналізуючи процес формування правописної компетентності майбутніх учителів-словесників, зазначимо, що рівень грамотності нинішнього студента прямопропорційно залежний від знання правописних норм та мінімального досвіду застосування їх. В основній школі учні вивчають не всі правописні правила, а частину їх, тому й правописна компетентність тут має відносний характер. Натомість вища школа передбачає знання всіх норм чинного правопису, тобто ставить за мету досягнути об'єктивно високого рівня правописної компетентності майбутнього філолога. Тому правописна компетентність учня, будучи предметною в загальноосвітній школі, трансформується в спеціальну

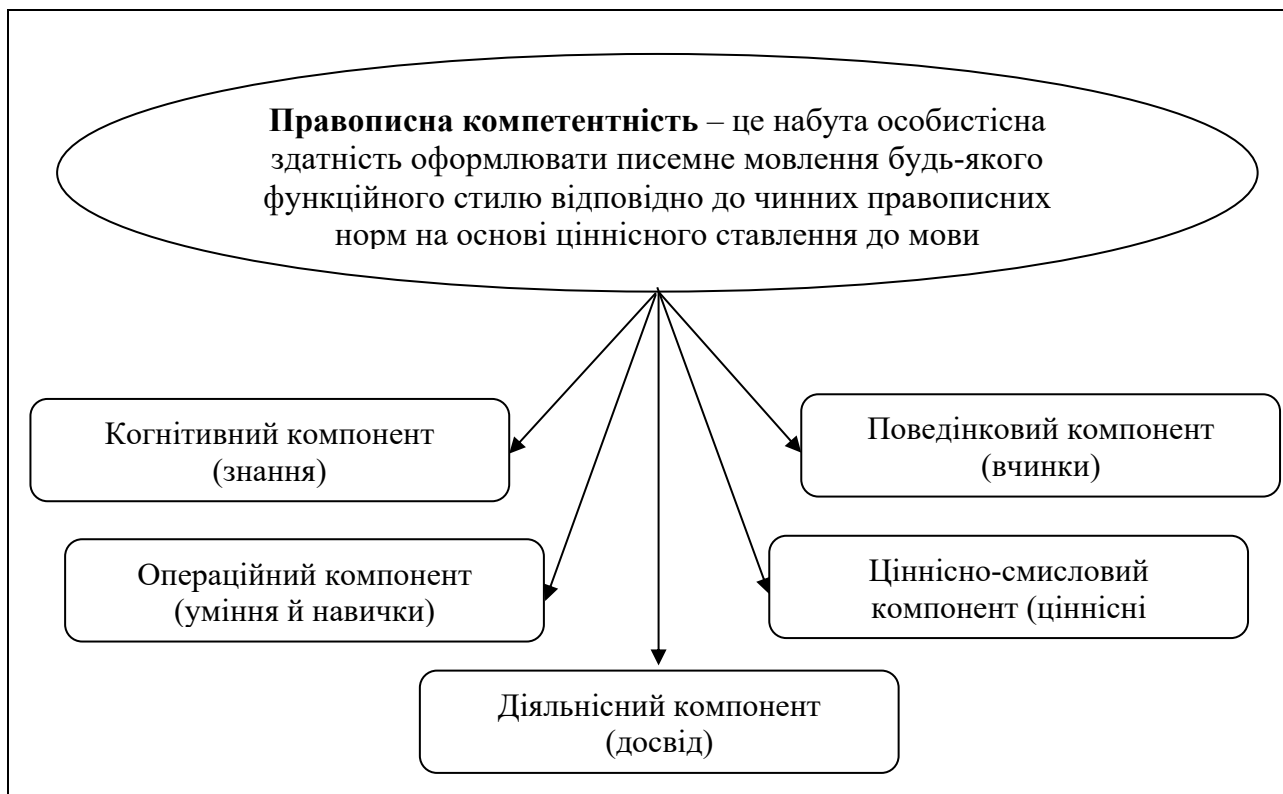


Рисунок 1.1. Структура правописної компетентності

компетентність, яку формують у майбутніх учителів-словесників під час навчання у вищій школі.

Отже, правописна компетентність як набута здатність грамотного письма має важливе значення в становленні повноцінної мовної особистості майбутнього вчителя української мови і літератури. У структурі професійної мовнокомунікативної компетентності відповідного фахівця вона належить до складу кількох «підсистем» (правописна компетентність → мовна компетентність → професійна мовнокомунікативна компетентність) і водночас сама є складним утворенням, що містить когнітивний, операційний, діяльнісний, ціннісно-смісловий і поведінковий компоненти.

1.1.2. Термінологічний апарат українського правопису

Процес формування правописної компетентності відбувається на основі знання відповідного мовного матеріалу. Орфографічна грамотність передбачає

розуміння й володіння такими термінами: орфограма, типи орфограм, варіанти орфограм, розпізнавальні ознаки орфограми, умови вибору орфограми, орфографічне правило. Центральним поняттям орфографії є **орфограма** – правильне (відповідає правилам або традиції) написання, яке потрібно вибрати з низки можливих [16, с. 163; 183, с. 105]. Залежно від використовуваних на письмі графічних засобів усі орфограми поділяють на шість типів [115, с. 218]: 1) орфограми-букви; 2) орфограми-апострофи; 3) орфограми-контакти (написання разом); 4) орфограми-дефіси; 5) орфограми-пропуски (написання окремо); 6) орфограми-риски (знак переносу).

На основі цієї класифікації виокремлюють **буквені (літерні)** й **небуквені (нелітерні)** орфограми. Буквені передбачають написання певної літери за правилом або після перевірки в словнику. До таких орфограм належать: 1) ненаголошені *[e], [u]* в корені слова: *земля, книжковий*; 2) велика чи мала літера: *День прапора, петрові батоги, річка Дніпро*; 3) написання сумнівного приголосного: *вогкий (бо вологий), молотьба (бо молотити)*; 4) подовження та подвоєння приголосних: *групування, законний*; 5) наявність чи відсутність літери: *міра – мірра, узбіччя – узбіч*; 6) правопис префіксів, суфіксів: *безмежний, сторожева*; 7) уживання знака м'якшення: *сільський, хатинці*; 8) правопис відмінкових закінчень: *бала / балу, містові, ходиш*; 9) правопис особових форм дієслів: *їсти – їдять, писати – пишу*.

До небуквених орфограм зараховують такі: 1) апостроф (*подвір'я, фюзеляж*); 2) написання слів разом чи окремо (*жовтогарячий, обернено пропорційний, бачитися вдруге – кинути в друге відро*); 3) окремо чи з дефісом (*сама самотою, віч-на-віч, по перше число – по-перше, треба вибачитися*); 4) перенесення слів із рядка в рядок (*олі-вець, під-жив-лю-ва-ти, се-стра / сес-тра / сест-ра*); 5) скорочення слова (*кандидат – канд., Острозька академія – ОА*).

Буквені й небуквені орфограми залежно від лінгвістичних умов мають варіанти, тому виокремлюють **безваріантні** й **варіантні** орфограми. Безваріантні

орфограми допускають лише одне правильне написання в певній частині слова (наприклад, написання букви *e* в префіксі *пере-*), натомість варіантні написання передбачають вибір графічного запису залежно від певних умов (наприклад, графічна фіксація префікса *з-* (*зшити*, але *скосити*)). Існування кількох варіантів написання може спричинити помилку. Написання, у яких є ймовірність зробити помилку, називають **практичними орфограмами**, інші – **теоретичними** [16, с. 164].

Кожен графічний тип орфограм має свої розпізнавальні ознаки. У написанні орфограм-букв важливо враховувати особливості наголошування голосних звуків (*весна*), наявність шиплячих перед голосними (*дощем*), закони спрощення й чергування приголосних під час відмінювання (*проїзний*, *пестливий*, *ткацький*, *братство*), специфіку морфемної будови слова (*законний*, *возз'єднання*), початку речення (*Садок вишневий коло хати... (Т. Шевченко)*), власних назв (*Київ*, *Великдень*) тощо. Для знака м'якшення як букви, що не позначає звука, характерна м'якість приголосних у кінці складів та слів (*молотба*, *паморозь*, *хлопець*) та інші.

Написання апострофа передбачає наявність звука [й] на межі між приголосними та буквами *я*, *ю*, *є*, *ї* (*без'ядерний*, *Лук'ян*, *м'яч*, *подвір'я*).

Правопис слів разом і окремо супроводжують частки *не*, *ні*, *де*, *би* та інші (*нездужати / не здужати*, *декого*, *якби знаття / як би хотілося знати*), прийменники (*на добраніч*, *раз у раз*), різні відмінкові форми того самого слова (*сама самотою*) тощо.

Особливості орфограм-дефісів ілюструють складні слова (*м'ясо-молочний*, *сіро-зелений*, *тихо-тихо*), частки *-бо*, *-но*, *-то*, *-от*, *-таки* (*скажи-но*, *як-от*, *зробив-таки*), префікс *по-* й суфікс *-ому-* (*по-різному*) тощо.

Ознакою орфограми-риси є кінець рядка.

Розпізнавальні ознаки орфограм є обов'язковим елементом **орфографічного правила** – «узагальнення, яке стосується всіх виявів відповідного виду орфограми» [144, с. 157]. Сукупність орфографічних правил становить

орфографічні норми – усталену систему правил, які забезпечують єдність передавання усного мовлення в писемній формі [16, с. 163].

Науково-теоретичний апарат пунктуації становлять такі терміни: розділовий знак, пунктограма, пунктуаційне правило. *Розділові знаки* як частина графічної системи мови – це умовно прийняті значки (крапка, знак оклику, знак питання, крапки, кома, крапка з комою, двокрапка, тире, дужки, лапки), уживані на письмі для членування тексту за змістом та інтонацією [183, с. 418]. Залежно від уживання розділових знаків у певній синтаксичній конструкції їх поділяють на кілька категорій: 1) розділові знаки в кінці речення; 2) розділові знаки в простому реченні; 3) розділові знаки в складному реченні; 4) розділові знаки в оформленні чужого мовлення. А. Загнітко зазначає, що одним з основних параметрів системно-структурної організації української пунктуації є ієрархія розділових знаків, зумовлена функційними особливостями пунктуаційних елементів [67, с. 836]. Реалізація конкретних функцій розділових знаків у складі певної синтаксичної одиниці зумовлює кілька критеріїв класифікації їх [66, с. 161].

За функцією в структурі синтаксичної одиниці розділові знаки поділяють на *віддільні* та *видільні (відокремлювальні та власне видільні)* [6, с. 262]. Віддільні розділові знаки розмежовують сусідні речення, однорідні члени речення, частини складного речення (крапка, знак оклику, знак питання, крапки, кома, крапка з комою, двокрапка, тире) і за особливостями вживання завжди є *одиночними*. Видільні розділові знаки допомагають виділити звертання, вставні і вставлені слова, словосполучення й речення, відокремлені й уточнювальні члени речення, пряму мову й залежно від позиції відокремлюваної синтаксичної одиниці можуть бути як *одиночними* (кома, тире, дві коми, два тире – відокремлювальні розділові знаки), так і *парними* (дужки, лапки, дві коми, два тире – власне видільні розділові знаки).

За ступенем уживання в різних синтаксичних одиницях розділові знаки виконують *спільні* та *часткові функції*. Спільна функція вказує на реальне

призначення пунктуаційних знаків щодо відчленування / вичленування тексту на всіх його рівнях, реалізація часткової функції відображає конкретні граматичні і / або смислові закономірності відчленування / вичленування синтаксичних одиниць або частин тексту.

За інтонуванням розділові знаки реалізують **функції констатації** та **попередження**. Перша функція властива всім одиничним розділовим знакам, друга характерна для парних пунктуаційних елементів.

За особливостями поєднання / розмежування членів речення розділові знаки спрямовані на виконання однойменних функцій. **Функція розчленування** збігається з віддільною, крім випадків парцелювання, тому її реалізують усі розділові знаки. Супровідною щодо неї є **функція поєднання** частин речення. Її втілюють розділові знаки, уживання яких зумовлює смисловий принцип, а основне призначення полягає в сполученні компонентів (наприклад, тире між підметом і присудком: *Природа – наймудріший співрозмовник, рівного їй нема* (Є. Гуцало)).

За будовою розділові знаки бувають **прості** (містять один елемент, наприклад, крапка, кома, двокрапка, крапка з комою, тире та інші) і **складні** (крапка й тире, кома й тире тощо).

Конкретний випадок уживання розділового знака (ужитий у реченні розділовий знак чи його відсутність) називають **пунктограмою**. Вона виражає пунктуаційну проблему, а результатом її розв'язання є обґрунтовано вибраний із покликанням на відповідне правило розділовий знак або відмова від нього [34, с. 3]. Зосередимо увагу на тому, що пунктограма й розділовий знак – поняття не тотожні, оскільки той самий розділовий знак може входити в різні пунктограми [17, с. 24] (наприклад, *кома* – пунктограма «Розділові знаки між однорідними членами речення» і пунктограма «Кома при вставних словах»).

Для грамотного запису тексту потрібно знати **пунктуаційні правила** – чіткі рекомендації для певного вживання розділових знаків. Г. Блінов зазначає, що пунктуаційні правила розрізняють за такими критеріями [12, с. 20–39]:

1) характером указівок; 2) умовами дії; 3) ступенем узагальнення мовних фактів; 4) співвідношенням інтонації та розділових знаків.

За характером указівок виокремлюють *позитивні й негативні правила*. Позитивні правила містять рекомендацію, коли і який саме розділовий знак потрібно вживати. Такі правила зумовлені граматичними особливостями та ритмомелодикою речення. Негативні правила обмежують дію позитивних правил або «забороняють» уживання певного розділового знака. Власне негативних правил (наприклад, кому, крапку, тире не ставлять перед лапками, які закривають відповідну конструкцію, а тільки після лапок) дуже мало порівняно з тими, які звужують сферу дії позитивних правил. Під час оформлення тієї ж самої синтаксичної конструкції використовують обидві групи правил. Робота над позитивною нормою передбачає зіставлення з негативною, оскільки це дає можливість з'ясувати додаткові умови, наявність яких підтверджує чи скасовує норму. Позитивні правила, як установки дозволу, легше запам'ятовувати, однак негативні правила неможливо відкинути тому, що вони описують конструкції, які не належать до сфери дії першої групи правил.

За критерієм умов дії пунктуаційні правила поділяють *на прості обумовлені й складні обумовлені*. Першу групу правил характеризує наявність лише однієї умови для дії норми (наприклад, у кінці розповідного речення ставимо крапку; між однорідними членами речення вживаємо кому). Друга група правил (складні обумовлені) передбачає дію норми за кількох умов, які поєднуються й проявляються в конкретних реченнях по-різному, тому такі правила утворюють кілька підгруп:

1) наявність тих самих умов забезпечує дію правил, а за відсутності хоча б однієї умови правило не діє (наприклад, між частинами складносурядного речення не ставимо кому, якщо частини мають спільний другорядний член або вставне слово (*На хвилину раптом стихли голоси й спинились тіні* (Ю. Смолич)));

2) кілька постійних умов утворюють окремі правила з додатковими умовами та різним поєднанням їх (наприклад, відокремлення означень залежить від:

1) складу означення (поширене / непоширене); 2) місця розташування означення щодо означуваного слова; 3) морфологічного вираження означуваного слова; 4) наявності в означення додаткової обставинної функції; 5) наявності перед означуваним словом ще одного означення; 6) однорідності означень);

3) умови дії норми створюють варіанти основного узагальненого правила (наприклад, за основним правилом між однорідними членами речення завжди ставимо кому, якщо вони не поєднані сполучниками *і, й, та (у значенні і), або, чи*. Додатковими умовами є: 1) наявність повторюваних сполучників; 2) наявність парних сполучників; 3) наявність протиставних сполучників).

За ступенем узагальнення вирізняють *узагальнені* й *часткові* пунктуаційні правила. Правила першої групи розкривають загальні закономірності вживання розділових знаків і фіксують норму, спільну для аналогічних синтаксичних конструкцій. Часткові правила стосуються окремих випадків уживання розділових знаків, тому вони створюють варіанти узагальнених правил, деталізуючи або обмежуючи дію їх. Прикладом узагальненого є правило про написання коми між однорідними членами речення. Уточнення про наявність повторюваних, парних і протиставних сполучників – це часткові правила, які конкретизують дію основного.

Співвідношення інтонації та пунктуації по-різному проявляється в синтаксичних конструкціях: можна спостерігати відповідність між розділовим знаком на письмі й інтонуванням під час озвучення або ж чути паузу в усному мовленні, але не побачити її в записаному на папері уривкові. Залежно від ролі інтонації пунктуаційні правила поділяють на групи, у яких:

1) указівку на інтонацію сформульовано в самому пунктуаційному правилі (наприклад, три крапки відбивають на письмі незавершеність, уривання розповіді і значну відчутну паузу);

2) указівку на інтонацію найчастіше закладено в будові синтаксичної структури (наприклад, пониження голосу й пришвидшення темпу під час вимовляння вставних конструкцій). Проте інтонаційно оформлена пауза не

завжди відповідає розділовому знакові в синтаксичній конструкції і навпаки, що й спричиняє труднощі під час вивчення граматичної норми;

3) указівки на інтонацію немає ні в пунктуаційному правилі, ні в описі самої синтаксичної конструкції (наприклад, інтонаційне оформлення складнопідрядного речення).

Класифікування пунктуаційних правил є доволі відносним, оскільки одне й те саме правило має ознаки різних типів правил (наприклад, правило про вживання коми між однорідними членами речення є узагальненим, складним обумовленим, позитивним, однак має часткове негативне правило, яке обмежує дію основного; інтонаційне оформлення залежить від будови синтаксичної конструкції).

Отже, грамотність писемного мовлення передусім залежить від знання й розуміння відповідного термінологійного апарату. Орфограма як центральне поняття орфографії означає правильне написання з кількох можливих. У методиці виокремлюють буквені й небуквені орфограми, які водночас можуть бути безваріантними й варіантними, що залежить від набору певних лінгвістичних умов. Розділові знаки, будучи частиною графічної системи української мови, становлять ядро пунктуації. Один і той самий розділовий знак у складі кількох синтаксичних одиниць може виконувати різні функції, які й зумовлюють критерії розподілу розділових знаків. Не варто плутати поняття розділового знака з пунктограмою, тому що конкретний розділовий знак може належати до складу різних пунктограм.

1.2. Лінгвістичні основи формування правописної компетентності

Культура мовлення людини залежить від розуміння правил і закономірностей мови як системи, тобто від рівня обізнаності з фонетичними, лексичними, синтаксичними та іншими нормами. На відміну від усного, оформлення писемного мовлення вимагає також знання правописних норм. Правопис кожної мови складається з трьох підсистем: графіки (умовних

позначень, за допомогою яких передають звукове мовлення), орфографії (правил написання слів) і пунктуації (правил уживання розділових знаків).

Орфографія – це історично сформована й уніфікована система правил національної мови щодо способів передання мовлення на письмі, яка поряд із пунктуацією становить правопис певної мови. Як розділ мовознавства орфографія вивчає і формулює відповідну систему правил, що забезпечують нормативність написань [182, с. 83]. Теоретичну основу орфографії української мови становлять принципи правопису. Серед науковців немає одностайності щодо їх кількості. На думку Д. Ганича, С. Єрмоленко, А. Медушевського, І. Олійника, М. Пилинського, В. Русанівського, Н. Шкурятяної, українська орфографія вибудована на чотирьох принципах: фонетичному, морфологічному, історичному (традиційному) та смислового (диференційному).

Фонетичний принцип передбачає написання слова згідно з його літературною вимовою. Це зумовлює максимально повну відповідність між літерами й звуковими значеннями, які вони мають у складі алфавіту [182, с. 84], тому фонетичний принцип передає, зокрема, й наслідки історичних змін:

- 1) спрощення в групах приголосних: *проїзний, радісно, серце*;
- 2) чергування: *Збараж – збаразький, книга – книжка, рука – руці, ткач – ткацький*;
- 3) написання *с* перед приголосними [к, п, т, ф, х]: *казати, сформувати*;
- 4) написання *о* та *е* після шиплячих [ж, ч, ш, дж]: *бджола, пионо, але вечеряти, джерело*;
- 5) написання *а* на місці етимологічного [о] перед складом з наголошеним [á]: *багáтий, калáч*;
- 6) написання *у* на місці давніх *о, е, ъ*: *будяк, парубок*.

Морфологічний принцип полягає в тому, що написання морфеми не залежить від вимови й залишається однаковим у різних словах чи формах того самого слова. Цей принцип передбачає добір спільнокореневих слів для

ідентифікації сумнівних орфограм за сильною позицією тих фонем, які вони репрезентують на письмі, і зумовлює такі орфограми:

- 1) написання ненаголошених *e, u, o*: *весло, голубка*;
- 2) збереження буквеного позначення дзвінких перед глухими й навпаки: *вогкий, просьба*;
- 3) збереження кореневої морфемі й закінчення в дієслівних формах на *-ися, -ться*: *збираєшся, сміється*;
- 4) розрізнення префіксів *пре-, при-*: *прекрасний, приїхати*.

Традиційний (історичний) принцип зумовлює написання слова за традицією; таке написання не можна пояснити дотриманням ні фонетичного, ні морфологічного принципів:

- 1) написання *я, ю, є, ї, щ*, які позначають дві фонемі: *їхати, яр, щока*;
- 2) написання *дж, дз* на позначення однієї фонемі: *бджола, дзенькати*;
- 3) написання слів із ненаголошеними голосними *[e], [u], [o]*, які не можна перевірити наголосом: *левада, лиман*.

Смисловий (диференційний) принцип правопису регулює розрізнення смислу слів та словосполучень і зумовлює написання однозвучних слів, які мають різне значення, зокрема:

- 1) написання власних і загальних назв (велика – мала літера): *брат Роман – пригодницький роман*;
- 2) написання слів і прийменниково-іменникових конструкцій та часток *не, ні* із самостійними словами (разом – окремо): *угору – у гору, неправда – не правда, не скажу нізащо – ні за що дякувати*;
- 3) написання складних слів і словосполучень (разом – окремо): *вищевказані приклади – трохи вище вказані дані*.

М. Плющ до названих чотирьох додає ще фонематичний принцип, називаючи його онтологічно першим і найважливішим, оскільки він забезпечує передавання на письмі не тільки інваріантів фонемі, але й тих виявів, що є наслідком історичних чергувань (наприклад: *гора – гір, горох – горошок – у*

горосі). Учена стверджує, що фонематичний принцип гарантує єдність «фонема – адекватна їй літера», натомість фонетичний принцип застосовують тоді, коли треба вибрати правильне написання фонемі в слабкій позиції (наприклад, дзвінкий приголосний префікса [з] перед глухими [к], [п], [т], [ф], [х] записуємо відповідно до вимови (у слабкій позиції) як с-: *скосити, спитати, стекти, сформувати, схопити*) [183, с. 106].

На основі тієї самої відповідності фонем і букв автори академічного видання фонематичним називають морфологічний принцип орфографії, оскільки саме морфологічні написання зберігають буквене передавання фонемі на письмі незалежно від її позиції. З іншого боку, фонематичний принцип може реалізуватися й у фонетичних написаннях під час позначення фонем у сильній позиції (наприклад: *голуб, боротись, ніготь*), а також у письмовому відображенні морфологічних явищ, тобто в чергуванні фонем у споріднених морфемах, що є результатом історичних звукових змін (наприклад: *столи – стіл, жонатий – женити, вага – важити, садити – сажка – саджу тощо*). Іноді фонематичний і фонетичний принципи української орфографії не збігаються, оскільки та ж сама фонема може передаватися не однією буквою, як цього вимагає фонематичний принцип, а різними (наприклад, фонема /з/ у префіксальній функції, фонема /т/ у деяких словах: *зробити і схибити, надихнути і натхнути*). Крім того, повної відповідності між фонемами й буквами в українському письмі теж нема (наприклад: *щока – [шч^оока], юність – [й^оу^ніс'т^н], джміль – [дж^міл']*) [181, с. 416].

Автори довідника «Сучасна українська мова» Л. Шевченко, В. Різун, Ю. Лисенко поділяють принципи орфографії на основні: фонетичний, морфологічний, традиційний – і неосновні: диференційні написання, лексико-синтаксичний, словотвірно-граматичний і семантичний. Три перші принципи – фонетичний, морфологічний і традиційний – становлять основу правил, пов'язаних із передаванням літерами звукового (фонемного) складу слів. Написання разом, окремо і з дефісом ґрунтуються на лексико-синтаксичному,

словотвірному-граматичному й традиційному принципах, а вживання великої чи малої літери – на морфологічному та диференційному. Окремо виділено принцип написання іншомовних слів, для передавання яких використовують два способи, такі як транскрипція і транслітерація [207, с. 21–22].

Подібно групує принципи орфографії І. Вихованець. Він зазначає, що на тлі трьох основних принципів української орфографії (фонемного, фонетичного й історичного) необхідно висвітлювати написання запозичених слів, які становлять окрему сферу правопису. Для цього використовують два способи їхнього орфографічного оформлення: транскрипцію (фонемну й фонетичну) і транслітерацію. Крім цього, науковець описує спеціальні принципи, на яких ґрунтуються окремі правописні правила: 1) власне морфологічний принцип у нетрадиційному тлумаченні, пов'язаний із правописом службових морфем (*відчуження, смієшся*); 2) лексико-морфологічний принцип, що регулює різне написання частин мови, наприклад прислівників та іменників із прийменниками: *Згори долинає курликання журавлів, З гори видно річку (З журналу)*; 3) словотвірний принцип, який застосовують під час написання складних іменників (наявність чи відсутність сполучного голосного [o] або [e] у складних іменниках спричиняє написання цих слів разом або з дефісом, пор.: *пилосмок і вагон-їдальня*); 4) власне синтаксичний принцип, пов'язаний із членуванням тексту на висловлення і вживанням великої букви на позначення абсолютного початку речення й початку речень після крапки або інших кінцевих реченневих пунктуаційних знаків; 5) лексико-синтаксичний принцип, орієнтований на розрізнення слова та словосполучення, пор.: *ненаписаний лист* (написання разом) і *ще не написаний лист* (написання окремо); 6) семантичний принцип, що регулює правила вживання великої і малої літери відповідно у власних і загальних назвах; 7) фонетичний принцип у поєднанні з морфемним (перенесення слова по складах, проте іноді з урахуванням морфемної структури складу), на якому побудовано правила переносу частин слова, та ін. [25, с. 4–6].

У дисертаційній роботі притримуємося традиційного поділу на чотири принципи, однак уточнюємо, що орфографія жодної мови не базується на єдиному принципі. Визначаючи основу українського правопису, науковці також розходяться в думках. С. Єрмоленко, Н. Тоцька, І. Ющук провідними вважають фонетичний і морфологічний принципи. Ю. Шевельов зазначає, що досі наш правопис був мішаним, найчастіше поєднуючи фонематичний принцип із морфофонетичним [206, с. 6]. Натомість А. Горняткевич обґрунтовує: «Український правопис побудований на морфонемічному принципі, а не фонематичному, як дехто помилково вважає» [43, с. 31].

Фонематичну основу українського правопису відстоюють мовознавці О. Блик, І. Вихованець, О. Волох, Н. Грипас, М. Жовтобрюх, лінгводидакти М. Вашуленко, М. Пентилюк, оскільки більшість орфографічних правил, які часто розподіляють на дві групи відповідно до фонетичного чи морфологічного принципів, насправді неподільні з позицій єдиного фонематичного принципу [30, с. 117]. О. Тараненко стверджує, що чинний правопис найповніше поєднує фонематичний характер і традицію функціонування [186, с. 8]. В академічному виданні узагальнено, що українська орфографія значною мірою фонематична, хоча водночас містить елементи нефонематичного письма [181, с. 416]. Нам близька така позиція, оскільки відповідність «фонема – адекватна їй літера» тісно пов'язана і з фонетичним, і з морфологічним принципами.

Термін **«пунктуація»** має кілька трактувань: 1) система загальнообов'язкових графічних позаалфавітних знаків, призначених для графічної організації та членування писемного тексту; 2) сукупність правил, кодифікувальних норм пунктуаційного оформлення писемного тексту; 3) розділ мовознавства, який вивчає закономірності системи пунктуаційних знаків, їх функції та норми вжитку; досліджує особливості пунктуації як цілісної системи [66, с. 158]. Розставлення розділових знаків у певній синтаксичній конструкції зумовлюють принципи пунктуації, щодо розподілу яких у науковців також немає одностайності.

За **синтаксичним (структурним) принципом** (С. Брайловський, С. Булич, Н. Греч, Я. Грот, Є. Істріна та інші) наявність певного розділового знака «диктує» структура самого речення, тобто розділові знаки є виразниками синтаксичних зв'язків. Саме цей принцип надає сучасній українській пунктуації стабільності, загальноприйнятості й обов'язковості та обумовлює вживання розділових знаків, які відділяють у тексті окремі прості речення (*Тихо. Не чути навіть вітру* (З журналу)) або частини складного речення (*Стиглі яблука падали на землю, і зелена трава під їх вагою покiрно ставала на колiна* (З журналу)); виділяють введені до речень, але граматично з ними не пов'язані вставні та вставлені слова, словосполучення й речення, звертання, вигуки (*Може, дощу сьогодні не буде; Ходи, Маріє, ходи; Ой лишенько, розбила тарiлку вицент* (З журналу)). Іноді цей принцип правопису називають граматичним, мотивуючи вживання розділових знаків граматичною будовою речень [34, с. 2].

За **змістовим (смісловим) принципом** (С. Абакумов, Ф. Буслаєв, А. Шапіро) розділові знаки вживають з урахуванням смислових відношень між окремими елементами речення. Відповідно до цього принципу розділові знаки використовують для розмежування смислових компонентів складного або простого ускладненого речення. Уживання розділових знаків за смисловим принципом переважно збігається зі структурним умотивуванням їх (наприклад: *Марія, казала сусідка, була в добромu настрої / Марія казала, сусідка була в добромu настрої* (З журналу)). К. Шульжук зазначає: «Особливо важлива роль смислового принципу в складних безсполучникових реченнях, оскільки саме розділові знаки в цих конструкціях передають потрібні значення» [209, с. 380].

Інтонаційну основу пунктуації відстоювали О. Востоков, О. Пешковський, Л. Щерба, на думку яких, розділові знаки передають паузи та загальну ритмомелодику висловлювання. Тобто суть **інтонаційного принципу** полягає в тому, що наявність певного розділового знака зумовлена інтонацією синтаксичної структури (*Марто, біжи на поміч! / Марто! Біжи на поміч!; Уже світає. / Уже світає?* (З журналу)). Інтонаційний принцип реалізується у зв'язку зі

структурним та смисловим, оскільки інтонація в чистому вигляді не може бути наслідком, передбачуваним граматичним і смисловим членуванням речення. Переважно всі три принципи діють одночасно, коли ж вибір розділового знака повністю залежить від інтонації, то відповідний принцип є основним, визначальним [209, с. 380].

А. Загнітко висловлює думку про наявність в українській пунктуації, крім трьох основних, повністю факультативного *функційно-стильового принципу*, «який узагальнює особливості власне-авторського використання розділових знаків: *I – кинувся хлопець у ліс (А. Яна)* [66, с. 161].

І. Савченко пропонує розподілити принципи пунктуації за формами літературного мовлення: в усному мовленні більшою мірою реалізується інтонаційний принцип (влучно дібрана інтонація сприяє адекватному розумінню вжитої в тексті пунктуації), натомість писемна форма літературного мовлення повинна керуватися принципами, що враховують зміст і структуру речення, специфіку графічних знаків, їхню типологічну характеристику, адже наявність розділових знаків залежить від авторського задуму, членування тексту на частини, від семантико-синтаксичних відношень між ними. З урахуванням цих особливостей писемного мовлення дослідниця виокремлює такі принципи української пунктуації: структурно-семантичний, семантико-структурний та функційно-стилістичний [160, с. 6–7].

За структурно-семантичним принципом знаки пунктуації вживають залежно від структури речення чи цілого тексту. Вони є обов'язковими, передбачають конкретні синтаксичні умови й не виражають авторського задуму. Цей принцип регулює вживання нормативних безваріантних знаків (коми при звертанні, вставних конструкціях, однорідних членах речення, відокремлених обставинах, уточнювальних членах, частинах складнопідрядного речення тощо) (*Голубіє земля, оповита прозорим серпанком... (О. Ольжич)*).

Суть семантико-структурного принципу полягає в тому, що розділові знаки можуть мати пунктуаційні варіанти чи бути факультативними. У такій ситуації,

крім структурних особливостей речення чи тексту, варто брати до уваги окремі семантичні характеристики (семантико-синтаксичні відношення між членами речення та предикативними частинами, додаткове смислове навантаження структурної одиниці тощо). За цим принципом зазвичай уживають нормативні варіантні знаки пунктуації, наприклад: 1) тире між підметом і присудком, якщо один із них виражений особовим займенником (*Ми – власники сплюндрованих святинь* (Л. Костенко)); 2) тире для семантичного виділення присудка, вираженого порівняльним зворотом (*Смуток нащадків – як танець бджоли, танець бджоли на безсмертному полі* (Л. Костенко)); 3) тире на місці нульової зв'язки у складеному іменному присудку, вираженому одиничними прикметниками чи дієприкметниками (*Повітря – чисте, запашне* (О. Гончар)); 4) коми (два тире) для відокремлення означень, виражених прикметниками та дієприкметниками, і прикладок, що стоять після означуваних слів у середині речення чи в його кінці (*Синє небо – тепле, безхмарне – виднілося у віконці* (Ю. Крашевський)); 5) двокрапка або тире між предикативними частинами безсполучникового складного речення, що виражають причинні відношення (*Виглянула – хотілося роздивитися незнайомця* (Ю. Крашевський)).

Функційно-стилістичний принцип умотивовує розставлення індивідуально-авторських розділових знаків, що надають реченню чи текстові певного стилістичного забарвлення, підкреслюють індивідуальну манеру письма, відрізняючи ідіостиль одного автора від ідіостилю іншого. Функцію стилістично маркованих знаків найчастіше виконують тире, крапки, крапка з комою тощо.

Щодо провідних принципів української пунктуації, то автори підручника «Сучасна українська мова: синтаксис» відстоюють два основні: 1) синтаксично-семантичний, або логіко-граматичний (внутрішній принцип); 2) інтонаційний, або ритмомелодійний (зовнішній) [6, с. 261]. На думку О. Глазової, визначальним принципом української пунктуації є логіко-граматичний [34, с. 2]. Триєдину основу пунктуації, що містить змістовий, синтаксичний та інтонаційний складники, пропонують Н. Валгіна, П. Дудик, А. Загнітко, Н. Кондрашов,

П. Лекант, Г. Нізяєв, М. Плющ, Л. Прокопчук, К. Шульжук. Такої самої думки дотримується сучасна лінгводидактика Н. Ковальчук, яка вважає, що вивчення пунктуації «неможливе без опори на системний зв'язок і взаємодію трьох основних принципів пунктуації» [87, с. 8]. Уважаємо, що в українській пунктуації доречно виокремлювати синтаксичний, змістовий, інтонаційний та функційно-стильовий принципи, органічна єдність яких дає змогу обґрунтувати всі пунктограми української мови.

Отже, правопис української мови вибудований на трьох підсистемах – графіці, орфографії та пунктуації. Лінгвістичну основу орфографії утворюють фонетичний, морфологічний, історичний та смисловий принципи, які пояснюють більшість написань української мови. Теоретичне підґрунтя пунктуації становлять синтаксичний, змістовий та інтонаційний принципи, що творять триєдину основу пунктуації. Для пояснення авторських розділових знаків послуговуємося факультативним функційно-стильовим принципом.

1.3. Психолого-педагогічні передумови формування правописної компетентності

Висвітлення психологічного аспекту формування правописної компетентності передусім потребує з'ясування суті понять «мова» і «мовлення». Сьогодні ми розуміємо мову як систему знаків, що є засобом людського спілкування й розумової діяльності, а також способом самовираження особистості. Л. Засєкіна пояснює мову як систему словесних знаків, спільних для всіх членів соціуму, регулятор діяльності, засіб комунікації, що допомагає оформлювати й формулювати думки, передавати й узагальнювати суспільно-історичний досвід [69].

Мовлення є способом реалізації мови, про що зазначає І. Зимня, трактуючи мовленнєву діяльність як активний, цілеспрямований, умотивований, предметний процес передавання чи сприймання сформованої і створеної за допомогою мови думки, основна мета якого – задоволення комунікативно-пізнавальної потреби

людини [71]. Отже, мова – це засіб, а мовлення – спосіб формування й формулювання думки. Мовлення як форма реалізації мови є неоднорідним, тому його за різними ознаками поділяють на усне – писемне; монологічне – діалогічне; внутрішнє – зовнішнє.

У контексті вироблення правописної компетентності опишемо передусім писемне мовлення, яке вимагає чіткого й послідовного викладу думок, дотримання правил правопису й граматики, добору відповідних лексичних засобів. Таке мовлення є зовнішнім, оскільки спрямоване на спілкування з іншими людьми. На противагу йому, внутрішнє мовлення не передбачає контакту з іншими особами. Людина використовує таку форму мовлення під час міркування, планування, обдумування чогось, не висловлюючись уголос і не роблячи записів. Зовнішнє мовлення – це процес перетворення думки у слова, її матеріалізація, внутрішнє – зворотній процес, спрямований зовні всередину, процес «випаровування мовлення в думку» [32, с. 316]. Перехідною ланкою від зовнішнього до внутрішнього є егоцентричне мовлення, виражене у формі так званого колективного монологу, проте воно властиве тільки в дитячому віці.

Внутрішнє мовлення є тимчасовим сигналом [217], воно скорочене й уривчасте, оскільки людині, яка думає, відомо, про що йдеться. Внутрішнє мовлення – це внутрішня копія зовнішнього голосу, прогноз звуку голосу, який генерує моторна система [220]. Такий різновид внутрішнього мовлення, коли відбувається прихована рухова активність органів артикуляції, що імітує процеси зовнішнього мовлення, ще називають внутрішнім промовлянням, або зовнішнім мовленням про себе [33, с. 156]. Таке твердження пояснює, чому під час інтенсивної мисленнєвої діяльності внутрішнє мовчазне мовлення перетворюється в шепотіння або й промовляння вголос як бесіду із самим собою.

Б. Баєв [4] уперше у вітчизняній психології обґрунтував значення внутрішнього мовлення в навчанні, зосередивши увагу на інтериоризації дій та операцій, коли засвоєння знань відбувається через формування понять і використання вже сформованих. На думку П. Гальперіна, внутрішнє мовлення –

це прихований мовний процес, який не можна виявити ні самостереженням, ні реєстрацією мовно-рухових органів. Для власне внутрішнього мовлення характерний безпосередній зв'язок звукового образу слова з його значенням і автоматичним протіканням, за якого власне мовний процес залишається за межами свідомості. Таке мовлення з'являється на останньому етапі формування розумових дій, коли мовний процес стає автоматичним, виходить із свідомості, стає в повному розумінні внутрішнім [33, с. 26]. Ця теза пояснює висновки М. Пучковського, який, аналізуючи процес розгортання навички, побачив, що й тоді, коли правило під час письма не згадано, відбувається регулювання утвореної правописної навички [156, с. 67].

У процесі формування правописної компетентності задіяні психічні пізнавальні процеси (відчуття, сприйняття, мислення, пам'ять, уява), властивості психіки (увага, емоції, почуття, воля), а також мовне чуття, оскільки вони співвідносяться зі складниками відповідної компетентності. Однак найважливіше значення має складний об'єднаний процес, пов'язаний із виділенням смислових, слухових і зорових уявлень, тобто індивідуальні особливості мислення, уваги, пам'яті.

У методиці навчання правопису відомі два напрями – граматичний та антиграматичний. Антиграматисти вважають зорові, слухові й рухові чинники основними, вирішальними для формування правописних навичок, оскільки віддають перевагу механічному запам'ятовуванню та відтворенню на письмі, натомість граматисти твердять про ці фактори як додаткові, допоміжні в процесі автоматизації дій. Сьогодні загальновизнана думка про те, що для формування правописних навичок важливим є свідоме, осмислене вивчення правил, а покрокове запам'ятовування їх у поєднанні з частим відтворенням забезпечує автоматизацію дій і високий рівень грамотності людини.

С. Русова визначила мислення «як акцію, де факти, що є у свідомості, викликають інші факти або інші істини з метою ввести певність у розуміння останніх фактів» [201, с. 263]. Хоча мислення є соціально-історичним феноменом,

оскільки залежить від попереднього досвіду та загального рівня розвитку суспільства, мислення кожного індивідуума має свою специфіку. До індивідуальних особливостей мислення належать: 1) самостійність (здатність пізнавати дійсність без допомоги інших з урахуванням чужого досвіду, творчо підходити до вирішення питань); 2) критичність (можливість об'єктивно оцінити ситуацію, урахувати власні помилки); 3) гнучкість (уміння швидко адаптуватися до зміни умов навколишнього середовища, знаходити альтернативні варіанти вирішення проблеми); 4) глибина (здатність аналізувати ситуацію докорінно, проникати в сутність питання); 5) широта (уміння застосовувати знання міждисциплінарно, опираючись на загальну ерудованість); 6) послідовність (здатність аналізувати ситуацію поступово, логічно переходячи від однієї ланки до іншої); 7) швидкість (уміння оперативно аналізувати ситуацію та відповідно реагувати, урахувавши можливі наслідки тієї чи тієї дії). Для формування правописної компетентності особливе значення мають такі ознаки, як критичність (дає змогу уникнути правописних помилок у майбутньому), глибина (забезпечує докорінний аналіз лінгвістичних умов певного написання та винятків), послідовність (умотивовує правильне написання).

Варто зазначити, що за мірою новизни й оригінальності мислення поділяють на репродуктивне й продуктивне. Якщо накласти цей поділ на психологічну природу правописної навички, спостерігатимемо таке: на початковому етапі роботи переважатиме відтворення, а зі збільшенням ступеня сформованості правописної навички побачимо більш творчий підхід до виконання завдання.

Пам'ять – це закріплення, зберігання й наступне відтворення людиною її попереднього досвіду [108, с. 184]. Пам'ять складається з чотирьох основних процесів – запам'ятовування, зберігання, відтворення й забування. Перші три складники творять своєрідний вектор минулого досвіду. За аналогією схемою руху відбувається формування правописних навичок, адже це послідовний ланцюг перетворення знань в автоматизовані дії. Вивчаючи правопис, студенти

повинні запам'ятати відповідний матеріал, отже, працює довільна пам'ять. За іншим критерієм вона є довготерміною, оскільки розрахована на тривале зберігання й використання, а за змістом запам'ятовуваного – словесно-логічною. На рівень сформованості правописної компетентності впливають також індивідуальні особливості пам'яті: швидкість, точність і міцність запам'ятовування та готовність до відтворення.

Увага – це особлива форма психічної діяльності, що виявляється в спрямованості й зосередженості свідомості на значущих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних хвилюваннях [108, с. 115]. Традиційно виокремлюють мимовільну увагу, тобто таку, що виникає несвідомо, бо сторонній подразник виявляється сильнішим за предмет свідомого зосередження, та довільну увагу – свідоме зосередження людини на певних об'єктах чи явищах дійсності. У навчальній діяльності психологи радять спрямовувати максимальні зусилля на появу в студентів післядовільної уваги. Долаючи труднощі під час довільного зосередження, людина звикає до них, діяльність викликає певний інтерес або й захоплює виконавця, у результаті чого увага набуває ознак мимовільного зосередження. У вторинній мимовільній увазі напруження волі слабшає, а інтенсивність уваги не зменшується, залишаючись на рівні довільної уваги [108, с. 121]. Очевидним є факт, що під час формування правописної компетентності в студентів передусім задіяна довільна увага, яка в процесі автоматизації навичок поступово перетворюється в післядовільну, що, своєю чергою, спонукає до реалізації засвоєних знань, умінь і навичок у практичній діяльності.

В опануванні правописної системи велике значення має мовне чуття [*мовне чуття* (О. Ахманова), *інтуїтивна мовна здатність* (Л. Калмикова), *відчуття мови* (Л. Божович). – *Курсив наш*]. Це сукупність відчуттів, які безпосередньо відображають зв'язки й відносини, характерні для мови як системи засобів взаємного спілкування людей; це вміння користуватися мовними засобами відповідно до мовленнєвої ситуації без звернення до теоретичних знань про

мову [79, с. 75]. Попри те, що мовне чуття є вродженим, його можна розвивати й удосконалювати, якщо слухати грамотне «живе слово», читати різножанрову літературу, працювати зі словниками, критично ставитися до власного мовлення, стежити за змінами мовних норм і не піддаватися короткотерміновим мовним тенденціям.

Набувний характер мовної інтуїції взято за основу у визначенні Л. Струганець, яка пояснює аналізований феномен як вироблену «мовною практикою здатність мовця орієнтуватися в мовних явищах, інтуїтивно вибираючи ті нормативні мовні елементи, які найбільше відповідають завданням і умовам комунікації» [178]. Інакше кажучи, мовне чуття дозволяє людині доречно використовувати засоби мови в певній комунікативній ситуації, базуючись тільки на відчутті, інтуїції.

Робота над запам'ятовуванням, крім урахування особливостей мислення, пам'яті та уваги індивіда, вимагає багато зусиль і посидючості, що зумовлює мотивація, яка, за О. Леонтьєвим, визначає цілеспрямованість дії, організованість і стійкість діяльності, спрямованої на досягнення кінцевої мети [102, с. 246]. Навчальна мотивація залежить від багатьох різного роду чинників: системи освіти загалом та специфіки освітнього процесу певного закладу зокрема, особливостей конкретного навчального предмета, суб'єкт-суб'єктних відносин викладача й студента, їх психолого-фізіологічних характеристик та інтелектуальних здібностей тощо. Саме тому навчальна діяльність студента є полімотивованою. Крім того, за домінуванням у діяльності та поведінці людини певного виду мотивації розрізняють три основні типи спрямованості: особиста спрямованість (спрямованість на себе), ділова спрямованість (спрямованість на завдання) та спрямованість на взаємодію [95]. Спрямованість на себе передбачає прагнення до особистої першості, престижу, ігнорування інтересів колег. Ділова спрямованість виражена в цікавості до самого процесу роботи, прагненні до пізнання, в оволодінні певними навичками, уміннями. Для спрямованості на взаємодію

характерні потреба в спілкуванні, дружні стосунки між членами колективу, інтерес до спільної діяльності.

Людам зі спрямованістю першого виду властиві такі характеристики: погана адаптація до екстремальних умов роботи; зайнятість собою і своїми почуттями, проблемами; необґрунтовані та поспішні висновки, припущення стосовно інших людей; нав'язування власних ідей. Особи з діловою спрямованістю допомагають окремим членам групи висловлювати їхні думки; підтримують групу для того, щоб вона досягла поставленої мети; легко й зрозуміло висловлюють власні міркування; починають керувати, коли йдеться про вибір завдань; не ухиляються від безпосереднього вирішення проблеми; добре адаптуються до змін у міжособистісних стосунках. Спрямованість на взаємні дії виражається в людей через уникнення безпосереднього вирішення проблеми; піддавання тискові групи; уникнення відповідальності, коли йдеться про вибір завдань; конформізм і відособленість [120, с. 373]. Уважаємо, що під час навчання задіяні всі три види спрямованості, але в кожного студента своя специфіка мотиваційної сфери. Загалом мотивація учіння – це система природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають до відвідування навчального закладу, виконання вимог викладачів, участі в освітньому процесі, до зусиль, необхідних для подолання труднощів, реалізації в процесі навчання власної схильності, до розвитку здібностей, до навчальної взаємодії тощо [156, с. 66].

Провідним мотивом навчальної діяльності є інтерес. Під цим поняттям Г. Щукіна розуміє вибіркову спрямованість психічних процесів людини на об'єкти і явища довкілля; тенденцію, прагнення, потребу особистості займатися конкретними явищами, діяльністю, яка приносить задоволення [213, с. 178]. У педагогіці розрізняють чотири етапи розвитку інтересу: зацікавленість, допитливість, пізнавальний інтерес, теоретичний інтерес [15, с. 34].

Для формування інтересу необхідними є кілька умов: розуміння змісту виучуваного (саме тому важливо щоразу озвучувати мету заняття, урахувати складність матеріалу та добирати оптимальні приклади для пояснення його),

новизна пропонованого для вивчення матеріалу (це дасть змогу розширювати межі знання студентів, мислити глобальніше, шукати міждисциплінарні зв'язки, генерувати нові ідеї, опираючись на знання вже відомого), емоційна наснаженість навчання (приклади з реального життя, апеляція до особистих почуттів студента активізують увагу, сприяють зосередженості над роботою), досконала система вправ і завдань (урахування індивідуальних особливостей та різного рівня знань під час добору навчального матеріалу допоможе залучити до роботи всіх студентів на занятті). Ми зосередимо увагу на двох останніх етапах, оскільки вони притаманні студентам більшою мірою.

Предметом пізнавального інтересу є властивість людини пізнавати навколишній світ не тільки з метою біологічного та соціального орієнтування в дійсності, але й у самому істотному ставленні людини до світу – у прагненні проникати в його різноманіття, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти закономірності, суперечності [64, с. 2]. Отже, пізнавальний інтерес – явище взаємозумовлене: це властивість людського організму, що спонукає до діяльності (до того ж не тільки пізнавальної. – *Примітка наша*), під час якої особистість поглиблює той самий інтерес і працює на відповідному рівні. У цьому контексті варто пам'ятати про суб'єктивну привабливість завдання, адже одна й та сама вправа може викликати цікавість і спонукати до діяльності одного студента й спровокувати протилежну реакцію в іншого, якому не захочеться працювати вже після прочитання умови. На відміну від пізнавального, теоретичний інтерес характеризується спрямованістю не лише на глибоке й міцне засвоєння знань, пізнання закономірностей та опанування теоретичних основ, а й на застосування їх на практиці [135, с. 9–10].

Залежно від мотивів, які домінують, відбувається так званий перерозподіл навчального матеріалу, чим і можна пояснити ґрунтовні знання студента з одного предмета й низькі показники успішності з іншого. Потреба здобути освіту є загальною для всіх, але мотиви, що виконують функцію засобу задоволення, у кожного свої. Це можна пояснити й тим, що мотив має трикомпонентну

структуру. Є. Ільїн виокремлює потрібнісний блок (містить біологічні й соціальні потреби й повинності); блок внутрішнього фільтру (містить перевагу за зовнішніми і внутрішніми (інтереси та схильності) ознаками, декларований етичний контроль (ідеали, цінності, установки, переконання), недеklarований етичний контроль (рівень домагань), оцінку власних можливостей, оцінку свого стану в певний момент, облік умов досягнення своїх цілей, передбачення наслідків своїх дій, вчинків); цільовий блок (містить потрібнісну мету, опредмечену дію і сам процес задоволення потреби) [75, с. 109–112].

М. Матюгіна виокремлює в мотивації учіння зовнішні та внутрішні мотиви. Зовнішні мотиви учіння можуть бути доволі потужним чинником успішності навчання, проте вони психологічно збіднюють сам його процес, перешкоджають використанню всіх його розвивальних ресурсів, а в окремих випадках можуть спричинити деформацію особистісного розвитку. Збільшення ролі внутрішньої мотивації означає прогрес мотивації особи, яка навчається, а розвиток і велике значення зовнішньої мотивації – регрес [155, с. 66–67]. Проте доречно враховувати, що зовнішня мотивація перебуває в тісному зв'язку із внутрішньою, особливо на початкових етапах роботи. У процесі знайомства з мовним матеріалом, усвідомлення запитань і завдань часто доводиться докладати зусилля для виконання великого обсягу роботи, яка не приносить особливого задоволення, оскільки ще не простежено чітких причинно-наслідкових зв'язків між процесом та його наслідками. Тільки після отримання позитивних результатів зовнішня мотивація перетворюється у внутрішню й виконує роль імпульсу до подальшого здобування правописних знань, вироблення відповідних умінь та навичок. Зрозуміло, що внутрішні мотиви є більш дієвими, тому й забезпечують кращу результативність у процесі набуття правописної компетентності.

Співвідносно з етапом навчання мотивація буває вступна, поточна й завершальна. Вступна мотивація має на меті сконцентрувати увагу студентів, активізувати їх навчальну діяльність та викликати пізнавальний інтерес для подальшого вивчення предмета. Поточна мотивація спрямована на встановлення

позитивних суб'єкт-суб'єктних стосунків між педагогом і студентами, а також між самими студентами, на утримання рівня інтересу до виучуваного матеріалу та на вияв практичного використання останнього. Активна участь у процесі роботи, ухвалення самостійних рішень є одним із найвагоміших чинників міцного засвоєння знань та вміння використати їх у подібній мовній ситуації. У завершальній мотивації важелем впливу є результативність і перспектива наступної роботи. Підсумковий етап «мотиваційної драбини» полягає у відчутті успіху – однієї з потреб, що мотивує людину, тому дуже важливо дати особі змогу відчувати успіх, причетність до нього і визнання її заслуг із боку керівництва [150, с. 172].

Для формування правописної компетентності такий поділ має тільки умовний характер, бо запорукою успішного засвоєння правопису є триєдина основа мотивації: чітко визначений початок стимулює активну діяльність, що має позитивний результат. Останній, своєю чергою, впливає на якісну оцінку виконаної роботи та мотивує студента до опрацювання іншого матеріалу. У навчанні процес мотивації є безперервним, оскільки засвоєння певного матеріалу стає основою для викладання нового, а вивчення дисципліни – для викладання іншої дисципліни. Тобто мотивація не повинна завершуватися після проходження чергового етапу навчання, а зберігатись і підсилюватись надалі. Отже, процес мотивації в навчанні має характер певного циклу, він повторюється на кожному навчальному відрізку на вищому рівні [138, с. 2].

Крім того, для студентів велике значення має професійна мотивація, яка є безпосередньою реалізацією знань, умінь та навичок на практиці. Особливої актуальності цей факт набуває сьогодні, оскільки у зв'язку з високою конкуренцією на ринку праці та проблемою працевлаштування не всі студенти самостійно обирають професію або ж не до кінця усвідомлюють специфіку майбутньої діяльності. Як наслідок, цілком логічним є акцент на ознаках мотиваційної сфери, таких як розвинутість, гнучкість та ієрархізованість. Перша характеризує якісну різноманітність мотиваційних факторів, друга описує

рухливість зв'язків, що існують між різними рівнями організації мотиваційної сфери (між потребами й мотивами, мотивами й цілями, потребами й цілями), остання є характеристикою рангової впорядкованості будови кожного окремо взятого рівня в організації мотиваційної сфери [205, с. 194–196].

Ієрархізованість мотиваційної сфери, на нашу думку, віддзеркалює порядок оволодіння правописною компетентністю: формування вмінь та навичок, набуття комунікативного досвіду й становлення ціннісного ставлення до грамотного мовлення відбувається поступово від вивчення елементарних правил до засвоєння цілої системи норм та відхилень від них. Навчальний матеріал мусить бути найбільш вдало дібраним за рівнем складності: надто складний матеріал узагалі залишиться поза увагою студента, надто простий не викличе інтересу, тобто «не спровокує» внутрішньої мотивації до його опрацювання.

Під час засвоєння правописних норм і вироблення відповідних умінь важливими є логічність, певна алгоритмізованість тих чи тих правил, їхні корелятивні зв'язки та принаймні умовна закономірність винятків. Тобто вся сукупність правописних норм повинна становити струнку систему, яка породжуватиме таку саму чітку структуру знань студента. Важливе значення, зокрема й мотиваційне, під час формування правописної компетентності має також чіткість термінологійного апарату, розуміння мовного явища чи факту співвідносно з правилом, що допомагає простежувати зв'язки й автоматизувати застосування теорії на практиці.

Попри об'єктивні індивідуальні фактори, що впливають на результативність навчання (тип темпераменту, особливості характеру, сімейні та соціальні обставини тощо), важливе значення мають особистісні властивості, позначені маркером суб'єктивності. Першорядне значення в процесі будь-якої діяльності має емоційний стан людини. Повага та гуманне ставлення до студента, цікаві творчі завдання, неопзбавлені індивідуально-особистісного орієнтира, чітке визначення мети й результатів роботи створюють на занятті позитивну атмосферу, сприятливий для навчання мікроклімат.

Вивчення правопису вимагає наполегливості й терпіння. З урахуванням великої кількості правил і винятків допускання помилок є неunikним. Головне, щоб проблему помилки студент не сприйняв як однозначний показник низького рівня знань. У такій ситуації дієвим є вироблення адаптивної реакції на неуспіх, завдяки якій студент спокійно реагує на труднощі й докладає ще більше зусиль для досягнення кращих результатів. Зрозуміло, що така емоційна оцінка ситуації залежить і від самого студента, але викладач має змогу розставляти акценти на правильно виконаних завданнях та помилках і таким способом впливати на думку вихованця. Якщо ж принцип дії вибудовувати за іншим алгоритмом, можна опинитися перед загрозою завченої безпорадності. Це стійке психологічне утворення особистісного рівня, що проявляється в симптомокомплексі певних особистісних характеристик і містить когнітивний, мотиваційний та емоційний компоненти [60, с. 196].

Суть особистісної безпорадності як набутого рефлексу полягає в пасивності суб'єкта за будь-яких умов, тобто звикла до депресії та пригнічення людина проявляє бездіяльність, байдужість, оскільки переконана в безрезультатності власних зусиль. Так званий параліч волі призводить до швидкої деградації та цілковитого контролю зовні. Т. Дучимінська робить висновок: симптоми, що з'являються внаслідок виникнення завченої безпорадності, подібні до діагностичних характеристик депресії, оскільки в людей, які в лабораторних умовах опинилися в стані завченої безпорадності, спостерігали підвищення рівня тривожності, ворожості й депресивності [61].

Під час вирішення певного завдання люди проходять кілька етапів. Починають роботу з упевненістю, що завдання обов'язково має вирішення. На цей момент неможливість з'ясувати питання пояснюють внутрішніми чинниками (недостатність знань, втома, складно сформульоване питання), ситуацію вважають підконтрольною. Якщо принцип вирішення завдання не зрозумілий, переходять до другої стадії. У цей період відбувається активна інтелектуально-вольова діяльність із метою відшукати складніші способи розв'язання. У

результаті неспіху люди відчують непідконтрольність ситуації, вважають, що вирішення питання не обґрунтовано логічними закономірностями, а зумовлене випадковістю. На третій стадії складається враження надскладного завдання, неможливості відповіді на запитання. У результаті умовної несполучуваності – дисонансу між завданням і вирішенням – виникає негативна емоційна оцінка, що призводить до небажання продовжувати пошук.

Саме третій етап, на думку Х. Хекхаузена, дослідника динаміки відчуттів людини під час вирішення проблеми, є найбільш повторюваним, оскільки тут найчастіше відбувається «законсервування в собі», що призводить до формування аналізованого феномену. Важливе значення в цьому контексті має локус контролю. Якщо він внутрішній, тобто пояснений особистісними характеристиками, людина докладает максимум зусиль, робить більше спроб уникнути невдачі. Виконавці із зовнішнім локусом контролю мотивують несполучуваність зворотного зв'язку об'єктивними чинниками, що не залежать від особистісних показників. Така позиція створює сприятливі умови для розвитку завченої беспорядності, оскільки людина не керується мотивацією, поспішно пояснює неспіх, припиняє пошук. Якщо продовжувати зовнішні спонукання до дії, може виникнути наступна стадія – четверта, коли у виконавця виникає впевненість в однозначній неможливості вирішення завдання, відповідно сполучуваності між проблемою і її розв'язанням нема [193].

Виокремлюють два види беспорядності – ситуативну й особистісну. Якщо беспорядність ситуативна, проблему легше вирішити, змінивши специфіку завдання. Особистісну беспорядність викорінити важче, адже в її основі, як вважає М. Батурін [5], закладено поєднання стійких (особистісних) стильових особливостей. Найвагоміше значення мають особливості атрибуції (процес пояснення причин поведінки або подій), оцінювання й спонукання. Для атрибутивного стилю характерні декларування (на відміну від варіативності), генералізованість (на відміну від локальності) і персоніфікованість причин (на відміну від пояснення причини зовнішніми обставинами) в умовах невдачі і,

навпаки, поєднання зворотних за змістом параметрів у ситуації успіху. Оцінному стилеві властиве поєднання таких параметрів оцінювання: полярності оцінок (на відміну від диференційованості), домінування негативного характеру оцінок (на відміну від позитивного), ригідності оцінювання (на відміну від гнучкості) та «оцінюваності» (на відміну від описовості). Для стилю спонукання характерне поєднання таких параметрів, як прагнення зняти напругу (на відміну від пошуку збудження), прагнення уникнути негативних хвилювань (на відміну від пошуку позитивних) і екстринсивна (зовнішня) мотивація (на відміну від інтринсивної, тобто внутрішньої). Формування особистісної безпорадності безпосередньо пов'язане зі ставленням особистості до світу й до себе, яке виробляється в людини з раннього дитинства.

Проаналізуємо кожен із названих стилів, зіставляючи зі специфікою навчальної діяльності студента. Дослідники виокремлюють змістовий, процесуальний та мотиваційний компоненти навчальної діяльності, пов'язуючи між собою знання, дії та мотиви. Це пояснено тим фактом, що будь-яке знання може бути засвоєне на основі відповідних дій; при цьому рівень узагальненості знання, його глибина залежать від того, на основі яких дій було опановано конкретне знання. Для відповідних дій у студента повинні бути певні мотиви. Водночас саме характер засвоєваних знань і дій є вирішальним чинником формування мотиваційної сфери студентів. О. Євсюков аналізує ще один структурний компонент – зовнішні та внутрішні умови діяльності. До перших (іноді їх називають «середовищем» діяльності) зараховують температуру, склад повітря, освітленість тощо, тобто речовий аспект поняття. До внутрішніх умов (соціальний аспект) належить психологічний мікроклімат, у якому відбувається діяльність, характер взаємин індивідів у діяльності [63, с. 31].

З викладеного вище можна зробити висновок, наскільки вагомими в навчанні є знання, дії, мотиви та внутрішні й зовнішні імпульси. З одного боку, ці фактори забезпечують продуктивність і високий результат відповідної діяльності, з іншого – провокують завчену безпорадність, що, на думку американського

психолога М. Селігмана, проявляється в трьох видах дефіциту: 1) нездатність діяти (ініціювати відповіді); 2) неспроможність навчатися; 3) емоційні розлади [42, с. 64].

У контексті формування правописної компетентності варто звернутися до досліджень Д. Цирінг, яка в структурі особистісної безпорадності виокремлює чотири компоненти: уже згадані мотиваційний, когнітивний, емоційний, а також вольовий. Мотиваційний складник дослідниця описує такими характеристиками, як екстернальний локус контролю, мотивація уникнення невдач, низькі самооцінка та рівень домагань. Емоційний компонент проявляється в схильності до почуття провини, замкнутості, байдужості, ранимості, збудливості, тривожності, депресивності. Когнітивній частині безпорадності властиві песимістичний атрибутивний стиль, ригідність мислення, низький рівень креативності та дивергентної продуктивності. Вольовий компонент містить безініціативність, нерішучість, низьку сформованість таких якостей особистості, як організованість, наполегливість, витримка [203].

Уважаємо, що основними причинами особистісної безпорадності є:

- 1) екологічна ситуація (неякісне харчування, забруднене довкілля, тотальна урбанізація, скорочення генофонду рослинного й тваринного світу, стихійні лиха тощо);
- 2) життєві події (проблеми в сім'ї, втрата близької людини, фінансово-матеріальна скрута або, навпаки, повна забезпеченість та ін.);
- 3) суспільні настрої (безробіття, високий рівень злочинності, умови надзвичайного стану, комендантська година тощо);
- 4) вплив соціального оточення (погані стосунки з батьками, непорозуміння з одногрупниками, відсутність друзів; визнання серед однолітків, легкі постійні успіхи в навчанні та ін.);
- 5) особистісні характеристики (мовчазливість, відстороненість, закритість, невпевненість або самовпевненість).

Усі вищезазначені чинники негативно впливають на рівень пізнавальної активності та навчальної діяльності студента загалом. У результаті констатуємо низький рівень знань, апатію, незадоволеність усім, що відбувається навколо, небажання втручатися й змінювати усталений хід подій. Така позиція є першим несприятливим сигналом, утім наслідки можуть бути ще більш негативними. За теорією А. Маслоу, першим етапом деградації особистості є саме феномен безпорадності, що проявляється у формуванні психології «пішака», глобальному відчутті залежності від інших сил.

Отже, засвоєння правописних норм – складний інтегративний процес утворення асоціацій, результативність якого залежить від об'єктивних і суб'єктивних характеристик індивіда та умов навчального оточення. Основними психологічними чинниками, що впливають на формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, є мислення, пам'ять, увага, мовне чуття, мотивація, високий пізнавальний і теоретичний інтерес. Позитивний мікроклімат, сприятлива атмосфера на занятті – ще одна умова успішного навчання правопису. Крім того, особливої уваги потребує загальний емоційний стан студента, для якого особливо негативні наслідки має особистісна безпорадність, що призводить до пасивного споглядання, відстороненості, низького рівня продуктивності.

Висновки до розділу 1

У зв'язку із суспільно-історичними, культурними й, зокрема, мовними процесами правописне питання набуває все більшої актуальності. В епоху інформатизації та технологізації проблема грамотного оформлення писемного мовлення потребує постійної уваги, тому процес формування правописної компетентності опиняється в полі зору сучасних науковців. Компетенція – це наперед задана, об'єктивна вимога; певний рівень знань, умінь і навичок. Компетентність розуміємо як суб'єктивну характеристику особистості; набутий інтегрований результат діяльності; знання, уміння й навички, помножені на

практичний досвід і ціннісно-емоційне ставлення людини; рівень володіння компетенцією.

Правописну компетентність тлумачимо як набуту особистісну здатність оформлювати писемне мовлення будь-якого функційного стилю відповідно до чинних правописних норм на основі ціннісного ставлення до мови. Це складне структурне утворення, що містить когнітивний (знання), операційний (уміння й навички), діяльнісний (досвід), ціннісно-смысловий (ціннісні орієнтири й мотивація) і поведінковий (вчинки) компоненти. Правописна компетентність є субкомпетентністю мовної, а в результаті – професійної мовнокомінкативної компетентності вчителя-словесника.

Для грамотного оформлення писемного мовлення важливо враховувати орфографічний і пунктуаційний аспекти. Оскільки правопис української мови містить дві частини, то термінологійний апарат становлять поняття «орфографія», «орфограма», «орфографічне правило», «орфографічні норми»; «пунктуація», «розділовий знак», «пунктограма», «пунктуаційне правило», «пунктуаційні норми».

Теоретичні засади українського правопису становлять принципи орфографії та пунктуації. Серед науковців немає одностайності щодо їх кількості. На думку Д. Ганича, С. Єрмоленко, А. Медушевського, І. Олійника, М. Пилинського, В. Русанівського, Н. Шкурятної, українська орфографія вибудована на чотирьох принципах: фонетичному, морфологічному, історичному (традиційному) та смислового (диференційному). Услід за І. Білодідом, М. Вашуленком, І. Вихованцем, О. Волохом, М. Жовтобрюхом, М. Пентилюк, М. Плющ підкреслюємо фонематичну основу української орфографії, бо з такої позиції орфографічні правила, що пояснюють написання на основі фонетичного й морфологічного принципів, неподільні.

З-поміж принципів пунктуації традиційно виокремлюють синтаксичний (С. Брайловський, С. Булич, Н. Греч, Я. Грот, Є. Істріна), смисловий (С. Абакумов, Ф. Буслаєв, А. Шапіро) та інтонаційний (О. Востоков,

О. Пешковський, Л. Щерба). Триєдину основу пунктуації відстоюють Н. Валгіна, П. Дудик, А. Загнітко, Н. Ковальчук, Н. Кондрашов, П. Лекант, Г. Нізяєв, М. Плющ, Л. Прокопчук, К. Шульжук. Поділяємо думку А. Загнітка, що в українській пунктуації, крім трьох основних, наявний ще факультативний функційно-стильовий принцип, який пояснює авторські розділові знаки. З урахуванням особливостей усного мовлення І. Савченко виокремлює інтонаційний принцип, а специфіку писемного мовлення віддзеркалюють такі принципи української пунктуації, як структурно-семантичний, семантико-структурний та функційно-стилістичний.

Процес формування правописної компетентності відбувається на основі зв'язку між мовою і мовленням. Мова як система знаків, що забезпечує людське спілкування та розумову діяльність, є засобом, який реалізує себе через мовлення. Мовлення як форма реалізації мови є неоднорідним, тому його класифікують як усне – писемне, монологічне – діалогічне, внутрішнє – зовнішнє. У контексті вироблення правописних навичок важливе значення має внутрішнє мовлення, для якого характерний безпосередній зв'язок звукового образу слова з його значенням і автоматичним протіканням. Таке мовлення з'являється на останньому етапі формування розумових дій, коли мовний процес стає автоматичним, виходить із свідомості. Процес розгортання й становлення правописних навичок передбачає також урахування організації особистісних характеристик мислення, пам'яті, уваги, мовного чуття.

Важливе значення в процесі засвоєння правописних норм має мотивація, яка визначає організованість і стійкість людської діяльності, спрямованої на досягнення кінцевої мети. Порушення в мотивації призводять до завченої беспорядності. Такий психологічний стан загрозливий тим, що спричиняє нездатність ініціювати відповіді й навчатися, викликає емоційні розлади, призводить до низького рівня продуктивності загалом.

Основні положення першого розділу відображено в таких публікаціях авторки:

1. Федорич Х. М. Роль мотивації у формуванні правописної компетентності студентів. *Теоретична й дидактична філологія: Збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич. Випуск 17. 2014. С. 182–192.
2. Федорич Х. М. Формування дослідницького мислення у студентів-філологів під час навчання правопису. *Методичні студії: Збірник наук.-метод. праць*. Вінниця: ДонНУ. 2015. Випуск 4. С. 80–87.
3. Карповець Х. Психолінгвістичні чинники порушення орфографічних норм української мови. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Посвіт, 2016. Вип. 15. С. 163–168.
4. Хом'як І. М., Карповець Х. М. Правописна компетентність як елемент професіограми викладача лінгвістичних дисциплін. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII (87). Issue 219. С. 21–24.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

2.1. Правописна компетенція у структурі професійної мовнокомунікативної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури: лінгводидактичний аспект

2.1.1. Методика формування правописної компетентності в майбутніх учителів-словесників

Теорії і практиці навчання правопису присвячено наукові розвідки О. Антончука, М. Бардаш, О. Біляєва, Н. Бондаренко, М. Вашуленка, В. Вітюк, О. Гончарук, О. Караман, Н. Ковальчук, Г. Козачук, О. Мельничайка, О. Олійника, С. Омельчука, Е. Палихати, Л. Симоненкової, І. Синиці, І. Хом'яка, Н. Шкурятяної, К. Шульжука, І. Ющука, С. Яворської та ін. Навчання означає педагогічний процес, за якого учні чи студенти під керівництвом спеціально підготовлених людей (учителів, вихователів, інструкторів, викладачів) опановують знання, оволодівають уміннями й навичками. Процес навчання завжди двобічний, оскільки охоплює діяльність викладача (викладання) й діяльність студента (навчання) [142]. Ефективність навчання залежить від об'єктивних чинників – принципів навчання, а також від суб'єктивних, що прямопропорційно співвідносні з професійною компетентністю, педагогічною майстерністю та професіоналізмом викладача, тобто від форм організації навчальної діяльності, методів і прийомів роботи на занятті й у позааудиторний час. Для того, щоб висвітлити методичний аспект навчання правопису, детально схарактеризуємо названі фактори.

Системність, цілеспрямованість і ефективність освітнього процесу забезпечують принципи навчання. У контексті правопису доречно зауважити, що методисти впродовж тривалого періоду розвитку лінгводидактики обґрунтовували різні підходи до вивчення орфографії. На думку одних науковців, вирішальним було зорове сприйняття, розвиток моторної пам'яті, а правописні правила залишалися поза увагою (М. Державін, В. Зелінський, В. Малаховський, Н. Раєвський, А. Томсон та ін.). Інші дослідники вважали ефективним вироблення навичок на основі засвоєння теорії граматики, коли свідоме знання правил забезпечує міцні навички грамотного письма (О. Біляєв, Ф. Буслаєв, Д. Тихомиров, К. Ушинський та ін.). Принцип диференційованого підходу до засвоєння орфограм обстоювали М. Баранов, О. Біляєв, Д. Богоявленський, М. Рождественський, С. Чавдаров та ін.

Урахування підходів до вивчення орфографії, а також аналіз лінгвістичних умов для орфографічно й пунктуаційно грамотного оформлення писемного мовлення дають змогу визначити загальнодидактичні та спеціальні принципи, на основі яких відбувається вивчення правопису української мови. До загальнодидактичних зараховуємо принципи [192, с. 88–91]: науковості; системності й послідовності; доступності, зв'язку навчання з життям; свідомості й активності; наочності; міцності засвоєння знань, умінь і навичок; індивідуального підходу; емоційності. Крім того, освітній процес у вищій школі зорієнтований на поглиблене вивчення науки і спрямований на професіоналізацію.

З-поміж спеціальних принципів навчання правопису української мови виокремлюють такі [115]: 1) свідомість і автоматизм під час вивчення орфографії (принцип гарантує усвідомлене вивчення орфографічних правил та міцність відповідних навичок); 2) зв'язок орфографії з граматиною (навчання орфографії на граматичній основі зумовлене переважно морфологічним і смисловим принципами правопису й передбачає врахування будови слова, звучання й графічне оформлення значущих частин слова, знання закономірностей

відмінювання різних частин мови); 3) зв'язок орфографії та пунктуації з розвитком мовлення й мислення (уміння вирізняти орфограми й пунктограми та правильно писати їх не тільки під час вивчення відповідного мовного матеріалу, але й у довільному письмі); 4) зв'язок пунктуації із синтаксисом (принцип вибудований на тому факті, що розділові знаки зумовлені структурою та змістом речення як основної синтаксичної одиниці); 5) зв'язок пунктуації з виразним читанням (розділові знаки на письмі є виразниками інтонації в усному мовленні; виразне читання розвиває мовний слух, що сприяє кращому емоційно-змістовому розумінню тексту, а також грамотному пунктуаційному оформленню та відповідному інтонуванню його). На основі зазначених принципів відбувається узгоджена взаємодія викладача й студентів у сталому порядку, що забезпечують організаційні форми навчання (за Законом України «Про вищу освіту» – види навчальних занять), до яких лінгводидакти зараховують лекції, практичні, семінарські й лабораторні заняття, тьюторські заняття, практики, консультації, гуртки, студії, дослідницькі групи, колоквиуми, самостійну роботу. Під час вивчення правопису найчастіше вдаються до лекцій, практичних занять і самостійної роботи студентів.

Основною формою проведення занять у закладах вищої освіти є лекція. Її використовують для теоретичного викладу й пояснення основних відомостей із правопису української мови, а також для обґрунтування фундаментальних правописних правил. Н. Мачинська, С. Стельмах зазначають: «Лекція – головна інформаційна магістраль в освітньому процесі вищої школи, що сприяє засвоєнню системи знань зі спеціальності, формує широкий професійний світогляд і загальну культуру, наукове мислення» [113, с. 3]. Така теза підтверджує функції лекції (за А. Алексюком, З. Курлянд): інформаційну (передбачає передавання інформації з урахуванням вікових і психологічних особливостей студентів, їх інтелектуального потенціалу); орієнтувальну (розкриває послідовність розвитку певних явищ, наукових теорій, ідей); пояснювальну (трактує наукові поняття, описує тлумачення кожного слова, що належать до структури визначення);

переконувальну (полягає у використанні аргументації, логічної доказовості); систематизувальну (передбачає структурування всього масиву інформації з певної дисципліни); стимулювальну (спрямовану на пробудження інтересу до навчального курсу й відповідної науки); виховну (полягає в розбудові світогляду й формуванні ціннісних орієнтирів студентів) і розвивальну (передбачає оцінювання явищ, фактів, процесів, аналізованих під час лекції, розвиток мислення, уваги, уяви, пам'яті тощо).

Основні вимоги до лекції [40, с. 8]: 1) високий науковий рівень повідомлюваної інформації; 2) великий обсяг чітко й компактно систематизованої та методично переробленої сучасної наукової інформації; 3) доказовість та аргументованість висловлюваних суджень; 4) доцільна кількість наведених фактів, прикладів, текстів і документів; 5) чіткість викладення думок і активізація мислення слухачів, формулювання системи запитань для самостійної роботи над обговорюваними проблемами; 6) аналіз різних поглядів щодо вирішення поставлених проблем; 7) формулювання головних думок, положень і висновків; 8) пояснення використаних термінів і понять; 9) надання присутнім змоги слухати, усвідомлювати, бачити й стисло записувати інформацію; 9) уміння лектора налагоджувати педагогічний контакт із аудиторією; 10) використання дидактичних матеріалів і технічних засобів навчання; 11) застосування основних матеріалів тексту конспекту, блок-схем, креслень, таблиць, графіків тощо.

Залежно від позиції в процесі викладання дисципліни та способу викладу матеріалу лекції розподіляють на кілька груп (детальніше див. у таблиці 2.1) [1; 191, с. 99]. Систематизувавши й узагальнивши різні наукові підходи, О. Семеног зазначає, що «академічна лекція – це своєрідна педагогічна система, сукупність дидактично спресованих інформаційних блоків, тісно пов'язаних внутрішніми системними зв'язками й пронизаних особистісним смислом. Мета лекції полягає в тому, щоб закласти основи наукових знань, познайомити з методологією наукового дослідження з відповідної дисципліни й водночас забезпечити науково-педагогічну взаємодію викладача та студентів. За таких умов особливо важливе

Типи лекцій у вищій школі

Ознака класифікування	Тип лекції
Дидактичні завдання	<ul style="list-style-type: none"> • вступні лекції (подають загальне уявлення про завдання та зміст навчальної дисципліни, розкривають вступні положення виучуваного предмета); • тематичні лекції (висвітлюють конкретну тему чи розділ дисципліни); • настановні лекції (окреслюють коло питань, проблем, які необхідно опрацювати впродовж усього курсу; подають загальний план роботи й структуру організації навчальної діяльності); • оглядові лекції (актуалізують і систематизують опорні знання наприкінці вивчення окремих розділів дисципліни чи цілого курсу); • завершальні (підсумовують матеріал під час виокремлення ключових питань лекційного курсу й аналізу практичного значення вивченого).
Спосіб проведення й форма викладу матеріалу	<ul style="list-style-type: none"> • інформаційні (традиційний вид лекційного заняття в закладах вищої освіти); • проблемні (з аналізом традиційних і сучасних поглядів на певну проблему, із творчим, евристичним підходом до вирішення питань); • візуальні (з коментуванням різноманітних демонстрованих візуальних матеріалів); • бінарні (лекції-діалоги за участю двох лекторів); • провокаційні (із заздалегідь запланованими помилками та наступним їх розглядом); • лекції-дискусії (на основі заздалегідь підготовлених запитань студентів); • лекції-конференції (за участю студентів-доповідачів), • лекції з аналізом конкретних ситуацій (викладач пропонує для аналізу ситуацію у вигляді усного опису, фрагмента фільму, відеозапису тощо, які містять достатній обсяг інформації для оцінки й обговорення певного явища); • консультаційні (у формі запитань і відповідей із можливою наступною дискусією).

значення має культура тексту академічної лекції, тому під час його підготовки порібно враховувати принципи професійної значущості, науковості, новизни,

доступності, змістової завершеності, інтертекстуальності, цілісності, логічної зв'язності, діалогічності [164, с. 93–94].

Якщо на лекції необхідно висвітлити теоретичний аспект виучуваної теми, то на практичному занятті, що є складнішою формою організації навчання, важливо більш детально проаналізувати окремі теоретичні положення й виробити в студентів уміння й навички практично застосовувати їх. У процесі формування правописної компетентності практичні заняття мають особливо важливе значення, оскільки вироблення правописних навичок відбувається в міру автоматизування відповідних умінь, що забезпечує багаторазове виконання вправ. Проведення практичних занять передбачає реалізацію таких завдань: поглиблення й уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи; формування інтелектуальних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнення, опанування навичок організації професійної діяльності; накопичення первинного досвіду організації виробництва й техніки управління ним; оволодіння початковими навичками керівництва, менеджменту, самоменеджменту [137].

Формування правописної компетентності неможливе без ефективно організованої самостійної роботи. На думку П. Підкасистого, такий вид діяльності є, з одного боку, навчальним завданням (тобто об'єктом, який пропонує викладач або передбачає програма, для діяльності суб'єкта); з іншого боку – це форма вияву певного способу діяльності, спрямованого на виконання відповідного навчального завдання [143]. За ступенем творчості й самостійності у виконанні завдань науковець виокремлює самостійну роботу за певним зразком, конструктивно-варіативну, евристичну (частково-пошукову) і творчо-дослідницьку. Н. Кузьміна називає самостійну роботу «конкретним виявом самостійності розуму» й обов'язковою її ознакою вважає «наявність внутрішніх спонукань і пов'язане з ними осмислення змісту й цілей роботи» [96].

На основі опрацьованої літератури робимо узагальнення про значення самостійної роботи, яка: 1) виробляє в студентів уміння орієнтуватися в інформаційних потоках; 2) формує психологічну настанову на систематичне

розширення й поглиблення знань; 3) забезпечує двобічний зв'язок між студентом і викладачем; 4) посилює інтерес до вивчення філологічних дисциплін; 5) сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх словесників; 6) дає змогу об'єктивно оцінити рівень набутих у результаті вивчення предмета компетентностей; 7) окреслює шляхи професійного зростання студентів.

Орієнтування на зазначені принципи й форми роботи в закладах вищої освіти дає змогу дібрати найбільш доречні та максимально ефективні методи й прийоми формування правописної компетентності. Метод – це складна багатокomпонентна, багатоаспектна й багатовимірна дидактична категорія. Найчастіше метод навчання пояснюють як спосіб взаємодії вчителя / викладача й учнів / студентів для досягнення певної навчальної мети (Ю. Бабанський, О. Біляєв, В. Масальський, М. Махмутов, В. Капінос, В. Оконь, І. Підласий, О. Рудницька, С. Чавдаров та ін.).

Нам близька позиція І. Лернера, який наголошує на функційних відмінностях у діяльності педагога й вихованців, трактуючи метод навчання як систему послідовних дій учителя / викладача з організації пізнавальної та практичної діяльності учнів / студентів, що неухильно приводить їх до засвоєння змісту освіти, тобто до досягнення навчальних цілей [103, с. 114]. У цьому контексті методи навчання для викладача є методами організації навчальної діяльності студентів, а для студентів – навчальними діями, видами навчальної діяльності [56, с. 153]. На думку Є. Пассова, метод навчання – система функційно взаємозумовлених власне методичних принципів, об'єднаних єдиною стратегічною ідеєю, спрямована на навчання певного виду мовленнєвої діяльності [139, с. 25].

На основі досліджень В. Краєвського та А. Хуторського [92, с. 258] вважаємо метод моделлю системи прийомів. Розвиваючи їхню думку, А. Конишева трактує метод як «визначений комплекс прийомів навчання, спрямованих на досягнення певної мети протягом деякого часу за наявності відповідних навчальних посібників, з урахуванням віку, загального розвитку

учня / студента, а також школи й суспільства» [91, с. 15]. Прийом – це елемент методу, простіший за будовою та функціями. Як окремі елементи методу, прийоми утворюють внутрішню структуру його. За твердженням І. Лернера, метод є узагальненим поняттям, що відображає загальну схему і спрямованість навчальної діяльності, а прийом – це реальне втілення методу, конкретний прояв його в операціях, які виконують викладач і студенти [103, с. 139]. Крім того, методи й прийоми відрізняються цільовим показником: методи спрямовані на конкретну дидактичну мету та досягнення прогнозованих результатів, натомість прийоми реалізують мету лише частково. Співвідношення методу й прийому не є чітко визначеним, сталим. За певних умов метод може перетворюватися в прийом і навпаки. Це залежить від особливостей вивчаного предмета, дидактичної мети, характеру навчального матеріалу, вікових та індивідуальних особливостей учнів / студентів, їхнього рівня знань та професійної підготовки вчителя / викладача.

Питання класифікації відомих на сьогодні методів навчання досі відкрите. Це зумовлено різноманітністю ознак, узятих за основу для розподілу методів. Традиційно класифікують методи за такими критеріями:

- за джерелами здобутих знань (Є. Дмитровський, Л. Федоренко, С. Чавдаров): словесні, наочні, практичні;
- за дидактичною метою (В. Онищук): комунікативний (мета – засвоєння знань, викладених у підручнику, або тих, які пропонує педагог), пізнавальний (мета – сприйняття, осмислення й запам'ятовування нового матеріалу), перетворювальний (мета – засвоєння знань і творче використання вмінь та навичок), систематизувальний (мета – узагальнення й систематизація знань, навичок і вмінь), контрольний (мета – з'ясування якості засвоєння знань і рівня вироблення вмінь та навичок, коректування їх);

- за призначенням (М. Данилов, Б. Єсіпов): методи набуття знань, формування вмінь і навичок, використання знань, творчої діяльності, закріплення знань, перевірки знань, умінь і навичок;
- за рівнем пізнавальної активності тих, хто навчається (І. Лернер, М. Скаткін): пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий (евристичний), дослідницький;
- за характером навчальної діяльності (М. Левіна, М. Махмутов): методи викладання й методи учіння;
- за видом навчальної діяльності (Л. Федоренко): теоретичні, теоретико-практичні, практичні;
- за способом взаємодії педагога й учнів / студентів (О. Біляєв): усний виклад матеріалу (розповідь або пояснення педагога), бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, метод вправ.

Метою сучасного закладу вищої освіти є формування загальних і предметних компетентностей. Відповідно О. Кучерук класифікує методи навчання української мови за компетентнісно-цільовим призначенням, виокремлюючи три взаємопов'язані групи: 1) методи формування мовної компетентності; 2) методи формування мовленнєвої текстової компетентності; 3) методи формування комунікативної компетентності. У кожній групі дослідниця виокремлює підгрупи, що зумовлено особливостями виучуваного мовного матеріалу та функціями окремого методу [101, с. 182–183].

Л. Рубан зазначає, що для вивчення правил правопису найчастіше використовують теоретичні методи, а формування практичних навичок відбувається з використанням теоретико-практичного методу вправ [158, с. 188]. Найуживанішим методом теоретичного викладу матеріалу у вищій школі є розповідь, яку використовують переважно під час лекцій або ж як прийом застосовують на практичних заняттях. Перевага цього методу в тому, що викладач пропонує студентам «фільтровану» логічно впорядковану інформацію, підтверджену достовірними фактами й проілюстровану доречними прикладами.

Слово педагога вважають монологічним методом навчання, та з урахуванням того, що певний рівень правописної компетентності в студентів уже сформований, доцільно використовувати також елементи бесіди, ставити питання проблемного характеру. Це допоможе активізувати пізнавальну й розумову діяльність, актуалізувати опорні знання, сприятиме підвищенню рівня комунікативної компетентності студентів. Бесіда створює сприятливу атмосферу для колективного пошуку істини, формує переконання, дає змогу проявитись індивідуальності учня / студента, розвиває критичність, самостійність, уміння доводити, переконувати [1, с. 2].

Евристична бесіда має спрямування на активні роздуми й самостійне просування їх у процесі засвоєння нових знань, на висловлювання припущень про залежність між поняттями, причинно-наслідкові зв'язки між явищами тощо. Евристичні питання є додатковим стимулом для вирішення проблеми. Вони формують нові стратегії і тактики для виконання творчого завдання, тому така бесіда розвиває самостійне мислення, дослідницькі вміння, здатність творчо підходити до аналізу ситуації [94, с. 165].

Спрямованість на осібне опрацювання матеріалу, тобто самостійне навчання має метод роботи з підручником. Перевага роботи з книгою полягає в тому, що цей метод дає змогу: вільно читати й розуміти інформацію, запам'ятовувати й порівнювати її з аналогічними фактами з інших джерел; багаторазово працювати з потрібними матеріалами; виробляти навчально-наукові вміння (розмежовувати головне й другорядне, узагальнювати й конспектувати матеріал; писати план, тези, рецензію; укладати схеми, графіки, діаграми, порівняльні таблиці на основі опрацьованої інформації тощо).

У закладах вищої освіти на самостійну роботу відведено від 1/3 до 2/3 усього навчального часу, тому метод роботи з підручником застосовують, щоб навчити студента працювати з навчальною літературою, архівними й електронними джерелами, базами даних тощо. У контексті формування правописної компетентності особливо важливе значення має, зокрема, уміння

працювати зі словниками, яке в навчальному середовищі вищої школи студенти більшою мірою вдосконалюють і відшліфовують.

Теоретико-практичний метод вправ дає змогу виробити належні вміння й навички, реалізувати принцип свідомості й автоматизму. О. Біляєв називає вправою виконання навчальних завдань для закріплення теоретичних відомостей та оволодіння практичними вміннями й навичками [11, с. 2]. У «Методиці навчання української мови в середніх освітніх закладах» за редакцією М. Пентилюк вправа – це послідовні дії та операції, виконувані багаторазово для набуття необхідних практичних умінь і навичок [115, с. 118]. Найбільш узагальнене визначення знаходимо в «Українському педагогічному словнику», де вправу визначено як «повторне виконання дії з метою її засвоєння» [39, с. 59]. Крім основної ознаки – відтворювального характеру, вправи мають інші критерії (форму проведення (О. Текучов), зміст (Л. Варзацька, О. Текучов), дидактичну мету (В. Онищук), рівень засвоєння знань (Ю. Пассов, М. Успенський), характер розумових дій (М. Вашуленко, О. Кучерук), способи формування вмінь і навичок (О. Хорошковська); ступінь самостійності у виконанні завдань (Т. Ладиженська, В. Мельничайко) та інші), що зумовлюють наявність різних класифікацій.

Незалежно від мети й характеру діяльності студентів кожна вправа має три- або чотирифазну структуру: 1) завдання; 2) зразок виконання; 3) реалізація завдання; 4) контроль із боку викладача, взаємоконтроль або самоконтроль студентів. Перша фаза важлива тому, що в ній повинен бути мотив до виконання певної дії. Завдання чітко визначає, що і як треба зробити: усно чи письмово, у зошиті або на дошці, індивідуально, у парі, групі чи команді. Друга фаза вправ – факультативна, оскільки зразок виконання можливий, але не обов'язковий. Третя фаза – це власне вправа, вибір якої залежить від специфіки та ступеня складності навчальної інформації; навчально-виховних цілей заняття; індивідуальних і вікових особливостей студентів, їхніх запитів; особливостей мовного середовища тих, хто навчається. Четверта фаза передбачає перевірку виконаного завдання для

виявлення рівня знань або сформованості вмінь і навичок та внесення корективів, якщо в цьому є потреба [3, с. 254].

У процесі вивчення правописних норм використовують різні типи завдань, зокрема: списування, правописні практикуми, вправи з орфографічним словником, диктанти, добір прикладів і складання речень для ілюстрування певних орфограм і / або пунктограм, складання речень за схемами, опорними словами чи синтаксичними конструкціями, перебудову речень, редагування текстів, написання творчих робіт (можуть бути ускладнені орфографічними і / або пунктуаційними завданнями). Щоб простежити етапи формування правописних навичок, проаналізуємо вищеназвані прийоми.

Списування – це відтворення записів із дошки, підручника, роздавальних матеріалів тощо. Для досягнення навчальної мети списування мусить бути свідомим, а не механічним. Творче списування відстоював Д. Богоявленський: «Характер і матеріал вправ повинен бути таким, щоб їх виконання вимагало застосування правил» [13, с. 250]. Тут доречно згадати про такий вид вправ за характером розумових дій, як порівняння, яке радять застосовувати в умовах діалектного оточення та інтерференційних впливів, коли викладач повинен бути особливо уважним до добору дидактичного матеріалу, що забезпечить виправлення помилок, формування й закріплення умінь і навичок у студентів. Від інтерференційних впливів застерігає прийом зіставлення, який активізує логічне мислення, розвиває увагу, унеможлиблює механічність заучування теоретичних положень, сприяє віднаходженню спільних і відмінних правописних властивостей споріднених мов. Використання прийому зіставлення найдоречніше під час вивчення частково подібних і протилежних мовних фактів, що зазнають найбільшого інтерференційного впливу [196, с. 86–87].

На етапі вироблення й закріплення правописних навичок часто використовують практикуми. Вибудовані на основі окремих слів чи речень, такі аналітичні завдання мають мовне спрямування і дають змогу охопити велику кількість потрібних орфограм / пунктограм з мінімальними часовими витратами.

Для зростання рівня грамотності важливе значення мають завдання з орфографічним словником, оскільки така робота є важливим компонентом самоосвіти й сприяє кращому запам'ятовуванню складних для написання слів, свідомому ставленню до оволодіння орфографією, виробленню самодисциплінованості та вміння самостійно працювати з літературою. Використання орфографічного словника має бути систематичним, оскільки від цього прямо пропорційно залежить правильність оформлення писемного мовлення.

З'ясувати правопис запропонованих слів за кількома словниками – одне із завдань, яке має на меті розкрити багатоваріантність написань, певною мірою неоднозначність поглядів мовознавців на конкретне мовне питання. З іншого боку, робота зі словником має особливе значення для засвоєння орфограм у словах, які пишуть за традиційним та смисловим принципами. Для останнього важливий контекст, який обов'язково є в словниковій статті.

Доречним для запам'ятовування орфограм є укладання словників слів (загальних або на певну літеру), у яких студент найчастіше робить помилки. Такий підхід сприятиме індивідуалізації освітнього процесу, дасть змогу працювати кожному студенту самостійно і, що найважливіше, з тим мовним матеріалом, який створює особливі труднощі під час навчання. Крім того, разом із перевіркою написання студенти можуть з'ясувати ще й значення слова, сферу його використання, специфіку узгодження із залежними чи пояснюваними словами. Такі завдання сприятимуть збільшенню словникового запасу, систематизації знань відповідно до структурних рівнів мови. Сутнісною перевагою на сьогодні є наявність електронних словників. Це значною мірою спрощує пошук і полегшує роботу. Застосування традиційних паперових словників та їх електронних відповідників, зокрема онлайн-ових, виводить процес навчання на якісно новий рівень, який дасть змогу активізувати навчально-пізнавальну діяльність і створити нові можливості для самостійної роботи

студентів, у процесі якої суб'єкти навчальної діяльності перебувають в освітньому середовищі як самостійні дослідники [85, с. 9].

Диктант – вид письмової роботи, під час якої учні / студенти самостійно, без сторонньої допомоги й опори на будь-які допоміжні засоби записують озвучений текст, керуючись тільки здобутими раніше знаннями та сформованими вміннями й навичками [18, с. 2]. Диктант є способом навчання, закріплення, узагальнення й систематизації вивченого, контролю набутих знань і вмінь, засобом свідомого засвоєння правопису, а також важливим елементом у системі вправ, використовуваних для послідовного формування правописних навичок [197]. У методичній літературі немає єдиної класифікації диктантів, що зумовлено різними підходами до проведення такого виду роботи й завданнями, які повинні бути реалізовані в результаті виконання вправи. Кількааспектний підхід до типології простежуємо у В. Горбачука, який виокремлює текстовий, вибірковий вільний і творчий диктанти. Кожен із них за метою проведення може бути навчальним або контрольним, а навчальні – відповідно до методики проведення – попереджувальними чи пояснювальними [41, с.10].

Специфіка словникового диктанту, найбільш уживаного під час навчання орфографії, полягає в записі слів із виучуваними орфограмами та обґрунтуванні їх. Перевагами такого виду диктантів є насиченість орфограмами й економність часу. Словниковий диктант може бути попереджувальним, пояснювальним, коментованим, а також мати творчий характер.

У контексті зіставного аналізу мов доречним є диктант-переклад, методика проведення якого полягає в тому, що викладач диктує текст однією мовою, а студенти записують його іншою. Цей різновид диктанту ефективний в умовах інтерференційних впливів, оскільки він дає змогу запобігти появі мовних відхилень, спровокованих нормами іншої мови.

Метою проведення контрольного диктанту є визначення рівня сформованості правописної компетентності. Такий диктант орієнтований на абсолютну самостійність під час написання та виконання завдань.

Крім зазначених методичних переваг диктанту, він також виконує функцію впорядкування знань, структурування засвоєного мовного матеріалу, що відбувається на основі домінант сприймання, які описує С. Болтівець [14, с. 19–20]: 1) домінанта первинності в сприйманні образу слова (дібраний для диктанту текст зосереджує увагу учнів / студентів, створюючи ефект новизни, свіжого сприйняття мовних фактів і явищ); 2) домінанта частоти й кількості вживання (диктант передбачає систематично повторювані завдання з певним незмінним компонентом); 3) домінанта яскравості й образності (зміст обраного для диктанту тексту викликає в учнів / студентів певні почуття. Навіювальні можливості диктанту залежать від інформативності самого тексту й інтонаційного оформлення його під час озвучення).

Вправи на добір або складання прикладів для ілюстрування певних орфограм і / або пунктограм, складання й перебудову речень передбачають моделювання на заданій основі. Редагування речень / текстів має комплексний характер, оскільки дає змогу охопити різні орфограми / пунктограми, розвиває правописну уважність, сприяє закріпленню вивченого матеріалу. Редагування як завдання на аналітико-синтетичну роботу з текстом підвищує рівень мовної та мовленнєвої підготовки, а також забезпечує необхідний багаж нелінгвістичних знань (культурних, прагматичних, ситуативних, семіотичних) та позитивну динаміку логічного й емоційного сприйняття, особистісно-психологічних показників [52, с. 220–221].

Найвищий рівень самостійності у виконанні завдання мають творчі роботи, написання яких передбачає застосування знань і закріплення навичок, здобутих у процесі вивчення мовного матеріалу, та виявлення прогалин. З огляду на зазначене це найскладніший і водночас найбільш показовий щодо рівня правописної компетентності вид робіт. Характерною ознакою таких вправ є самостійна робота студентів, яка передбачає виклад власних думок без сторонніх впливів і сприяє кращому запам'ятовуванню вивченого, закріпленню правописних навичок і вдосконаленню відповідної компетентності. Якщо мета

написання конкретного тексту – перевірити знання певного типу орфограм чи пунктограм, то викладач ускладнює роботу відповідними завданнями. Творчі роботи можна схарактеризувати за рівнем креативності й індивідуалізації: що складніше завдання, то більша вимога творчого підходу, а тому й суб'єктивності до його виконання.

Для формування правописної компетентності рекомендують також використовувати алгоритми – перелік елементарно простих, взаємопов'язаних операцій, послідовне виконання яких забезпечує правильне розв'язання завдань [11, с. 4]. Такий спосіб вивчення орфограм виробляє вміння «використовувати теоретичні знання на практиці, самостійно виконувати орфографічні операції, власними зусиллями здобуваючи необхідну правописну інформацію» [195, с. 12]. Утім Н. Бондаренко пише про доречність такого навчання «на першому етапі ознайомлення з правописним правилом. Надалі, у міру оволодіння алгоритмом, його доцільно поступово згортати, оскільки необхідність у постійному відтворенні всіх кроків (дій) зникає [17, с. 61]. Керуючись такою позицією вченої, більш доречними у вищій школі вважаємо завдання на складання алгоритмів. Їх структуру диктує логіка навчального матеріалу, а процес вибудовування алгоритму вимагає від студента швидко й правильно визначати класифіковані ознаки, що активізує навчально-пізнавальну діяльність і закріплює вироблені вміння й навички.

Крім перерахованого вище, рівень сформованості правописної компетентності залежить від роботи над орфографічними й пунктуаційними помилками, яка потребує ретельної підготовки та систематичного вправління над покращенням культури писемного мовлення. Така робота дає змогу оцінити рівень засвоєння знань, передбачити труднощі під час вивчення певних правил і запобігти помилкам у майбутньому.

Важливе значення під час вироблення правописної компетентності мають засоби навчання – матеріально-технічні об'єкти, використовувані з дидактичною метою підвищення ефективності освітнього процесу і кращого засвоєння знань.

До засобів навчання належать підручники, посібники, практикуми, методичні рекомендації, лексикографічні, енциклопедичні й довідкові видання, тексти художніх творів, дидактичний матеріал, наочність, технічні засоби [172, с. 56]. На особливу увагу під час навчання правопису заслуговують узагальнювальні схеми й порівняльні таблиці, які, наочно демонструючи матеріал, дають змогу проаналізувати мовні явища, повторити й систематизувати вивчене.

Отже, методика навчання правопису у вищій школі має свої особливості з огляду на специфіку виучуваних правописних норм, вікові та психологічні особливості студентів і рівень їх знань зі школи, кваліфікацію та професійність викладача. Вироблення правописної компетентності відбувається завдяки застосуванню теоретичних і практичних методів та прийомів, зокрема розповіді, бесіди, роботи з підручником, різноманітних вправ. Доцільними й методично виправданими в навчанні правопису є вправи з орфографічним словником, різні види диктантів, добір або складання прикладів для ілюстрування певних орфограм і / або пунктограм, складання речень за схемами, опорними словами чи синтаксичними конструкціями, перебудова речень, творчі роботи з додатковими орфографічними і / або пунктуаційними завданнями.

2.1.2. Застосування інноваційних методів у процесі формування правописної компетентності

Активне впровадження положень Болонської конвенції, чіткий євроінтеграційний курс України, орієнтування на останні досягнення науково-технічного прогресу вимагають високого рівня якості освіти, бо «саме вища освіта має стати основоположним елементом прогресу, а інновації в різних сферах суспільної діяльності повинні містити в собі високий динамізм, швидку зміну знань, інформації, технологій» [9, с. 426]. Відповідно основна мета закладу вищої освіти – підготувати висококласного спеціаліста, компетентного в обраній сфері діяльності, здатного ефективно працювати й творчо виконувати фахові завдання, адаптивного до частих змін і нововведень, готового до самоосвіти, постійного

вдосконалення та вирішення професійних викликів. Традиційне розуміння освіти як процесу передавання знань від викладача до студента втратило актуальність, оскільки на ринку праці затребуваними є фахівці, здатні витворювати свіжі ідеї, оригінальні способи вирішення питань, що може забезпечити високий рівень сформованості професійної компетентності. Завдання інноваційної освіти – забезпечити реальний, а не декларований пріоритет освіти, яку треба модернізувати відповідно до сучасних реалій. З урахуванням вищезазначеного сучасний освітній процес вимагає від науково-педагогічних працівників упроваджувати інноваційні методи навчання й викладання, які відповідають потребам часу та здатні забезпечити вироблення кваліфікованого фахівця з одного боку й формування повноцінної та всебічно розвиненої особистості з іншого.

Поділяючи думку Л. Варзацької, Н. Голуб, О. Горошкіної, К. Климової, О. Кучерук, С. Омельчука та інших, інноваційними вважаємо не лише новостворені методи, але й традиційні, які набувають нових якісних ознак у результаті вдосконалення, пристосування до сучасних вимог мовної освіти. Затребуваність новітніх методів навчання зумовлена тим, що саме вони здатні забезпечити свідому національно-мовну самоідентифікацію людини, особистісне самоствердження й самовираження її під час вивчення предмета [101, с. 129]. Застосування інноваційних методів під час навчання української мови передбачає втілення в життя європейських вимог до співпраці викладача й студентів, що означає демократизацію освітнього процесу; мовне самонавчання та взаємонавчання студентів за допомогою сучасних інформаційних технологій; поєднання навчальної та науково-дослідної роботи студентів з української мови; індивідуалізацію навчального процесу й розвиток особистісної креативності; впровадження інтерактивних форм кооперативної аудиторної та позааудиторної діяльності [86, с. 277].

В. Морозов поділяє інноваційні методи навчання на *проектні, лабораторні та інтегровані* [125, с. 37]. Проектні методи передбачають таку організацію процесу, коли ті, хто навчається, набувають знань під час виконання

проектів. Лабораторні методи враховують принципи індивідуалізації навчання, самостійної дослідної роботи в кабінетах-лабораторіях. Інтегровані (комплексні) методи забезпечують вивчення комплексних тем, що містять матеріали суміжних предметів. Усі методи об'єднує співробітництво, взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень учасників освітнього процесу.

Т. Туркот до інноваційних методів навчання зараховує *групову роботу студентів, групові тренінги, мозкову атаку, дидактичні ігри, кейс-метод, мікрвикладання, метод «Ток-шоу», «Коло ідей», «Акваріум»* [188, с. 274–339].

О. Горошкіна виокремлює дві групи сучасних методів навчання української мови у профільній ланці [44, с. 96]: 1) традиційні методи: *повідомлення (слово вчителя)* – пояснення, рекомендація, інструкція, слово впливу; *спостереження* над уживанням мовних одиниць у текстах різних стилів; *метод вправ* (когнітивно-розвивальні, аналітичні, асоціативні, дослідницькі); *бесіда* – опитування (фронтальне, взаємоопитування, білетне, ланцюжкове, комп'ютерне, експрес-опитування); *робота з підручником* (довідковим виданням, електронним виданням); 2) нетрадиційні методи: *«Мікрофон», «Ток-шоу», «Навчаючи – вчуся», проекти.*

Узагальнивши педагогічні здобутки, О. Кучерук зазначає, що до інноваційних методів навчання зараховують *методи конкретної ситуації, інциденту, тренування чуйності, «розумового штурму», синектики, ділової гри, занурення, евристичних питань, багатомірної матриці, інверсії* (Г. Альтшуллер, Я. Болюбаш, В. Олійник та ін.) [101, с. 105].

Інноваційне навчання підвищує пізнавальний інтерес, орієнтоване на активність усіх учасників освітнього процесу, самостійне ухвалення рішень і високий рівень творчості, спрямоване на інтенсифікування навчально-пізнавальної діяльності та формування відповідних компетентностей. Саме тому сьогодні в дидактиці спостерігаємо, що терміни «інноваційне навчання», «інтенсивні методи навчання», «активні методи навчання», «активне навчання» вчені (А. Вербицький, Ю. Ємельянов, А. Петровський, І. Прокоп'єв та ін.)

розглядають як дуже близькі за змістом. Активне навчання передбачає перехід від регламентованих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації освітнього процесу у вищій школі до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових, які сприяють виникненню пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, створюють умови для творчості та спілкування [22, с. 43]. Активні методи навчання мають відмінні від інших використовуваних у закладах вищої освіти методів ознаки: 1) вимушена активізація мислення (той, хто навчається, мусить бути активним незалежно від його бажання); 2) доволі тривалий час залучення студентів до освітнього процесу (активність не є епізодичною, а триває впродовж усього заняття); 3) самостійність і творчість в ухваленні рішень, високий ступінь мотивації та емоційності студентів [117, с. 7; 139, с. 187]; 4) постійна взаємодія всіх учасників навчального процесу через прямі та зворотні зв'язки [140, с. 187].

Р. Грановська до активних методів навчання зараховує *метод конкретних ситуацій*, його різновид – *метод інциденту*, *метод тренування чуттєвості*, *метод розумового штурму*, його різновид – *метод синектики* як спосіб стимуляції уявлення за допомогою метафори й аналогії, *метод ділової гри*, *метод занурення* й називає такі особливості їх: 1) навчання відбувається в ситуаціях, максимально наближених до реальних; 2) здійснюється не лише повідомлення знань, але й навчання вміння практичного використання їх; 3) формується нова, якісно інша установка на навчання в емоційно насиченому процесі колективної творчої праці [50, с. 591–638].

Є. Литвиненко та В. Рибальський виокремлюють сім основних методів активного навчання: *ділова гра*, *розігрування ролей*, *аналіз конкретних ситуацій*, *активне програмоване навчання*, *ігрове проєктування*, *стажування та проблемна лекція* [116, с. 4]. П. Щербань називає такі основні методи активного навчання у вищій школі: *ділові ігри*; *рольові ігри*; *метод аналізу конкретних психолого-педагогічних ситуацій*; *аналіз інцидентів*; *розв'язання педагогічних задач*; *ігрове проєктування* [212, с. 5–7]. На основі аналізу різних класифікацій активних

методів навчання Т. Симоненко виокремлює *проблемні, дискусійні, ігрові та неігрові* активні методи [167, с. 280]. Н. Могила пропонує інноваційні методи навчання мови, спрямовані на розвиток критичного мислення за триступеневою моделлю: актуалізація, усвідомлення змісту, рефлексія. Ураховуючи досвід закордонних учених, дослідниця описує можливості використання методів «Розумовий штурм», «Передбачення», «Гронування», «Сенкен» та ін. [122].

О. Пометун розмежовує активні й інтерактивні методи навчання, аналізуючи цільовий компонент: мета активних методів – залучити учнів / студентів до пізнавальної діяльності, а інтерактивних – створити умови для навчальної взаємодії учнів / студентів, для отримання в співпраці колективного інтелектуального продукту й відповідного досвіду пізнавальної діяльності [149, с. 15]. Тобто активні й інтерактивні методи навчання відрізняються метою, але мають однакові способи діяльності тих, хто навчається, передбачають суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного спілкування й визначають роль викладача як помічника, консультанта, а не транслятора готових, адаптованих до пасивного сприймання та відтворення знань.

Опираючись на дослідження науковців (Л. Варзацької, Н. Голуб, К. Климової, О. Комар, Т. Симоненко та інших), вважаємо, що створити умови, максимально наближені до реальних професійних, можна тільки за допомогою тих методів навчання, які спрямовані на активність, самостійність, креативність і соціальну взаємодію учасників освітнього процесу. До таких методів зараховуємо: проєктний, дослідницький, ситуаційний, інтерактивний.

Центральним поняттям *проєктного методу* та кінцевим продуктом діяльності є проєкт (від лат. *projectus* – кинутий уперед) – 1) сукупність документів (розрахунків, креслень, макетів тощо), необхідних для зведення споруд, виготовлення машин, приладів тощо; 2) попередній текст будь-якого документа; 3) план дій, задум, намір [8, с. 445]. Специфіка навчального проєкту залежить від особливостей освітнього процесу, навчальної дисципліни та індивідуальних характеристик учасників. К. Климова виокремлює такі категорійні

ознаки поняття «проект»: 1) актуальність і соціальна значущість, спрямованість на задоволення професійних потреб; 2) взаємозв'язок теоретичного й практичного аспектів креативної діяльності; 3) інтерактивний характер комплексної суб'єкт-суб'єктної діяльності учасників; 4) інноваційність, активна взаємодія з навколишнім середовищем, використання сучасних ЗМК; 5) логічна послідовність етапів проекту й регламентування діяльності; 6) перспективність, тобто спрямованість на одержання проміжних результатів і досягнення кінцевої мети – оригінального продукту діяльності; 7) обов'язкова презентація, підпорядкована жанру кінцевого результату [86, с. 384].

На основі визначень методу проектів (детальніше див. у таблиці 2.2) можна

Таблиця 2.2

Визначення поняття «метод проектів»

Н. Голуб	Метод проектів – засіб усебічного розумового й мисленнєвого розвитку, розвитку творчих здібностей, самостійності, підготовки до професійної діяльності; метод, що передбачає вирішення якоїсь важливої проблеми і її самостійне розв'язання студентами (індивідуально, попарно, у групі) [36, с. 251].
С. Гончаренко	Метод проектів – це організація навчання, коли знання й навички набувають у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів [39].
Т. Мантула	Метод проектів – це ефективно нововведення за умови чіткої постановки певного дослідницького (творчого) завдання, для розв'язування якого потрібні інтегровані знання з різних галузей [109, с. 3].
Є. Полат	Метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити певну проблему під час самостійних дій з обов'язковою презентацією результатів. Якщо говорити про метод проектів як педагогічну технологію, то вона передбачає сукупність дослідницьких пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю [130, с. 58].
О. Рибіна	Метод проектів – це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх використання та здобуття нових (іноді й шляхом самоосвіти) [159, с. 32].

спостерігати розподіл на вузьке й широке розуміння: одні дослідники говорять про метод проектів як власне метод навчання, інші розглядають його як

педагогічну технологію із застосуванням дослідницьких, пошукових і проблемних методів навчання, орієнтованих на реальний практичний результат. У роботі послуговуємося визначенням Г. Селевка, який говорить про проєкт як комплексний навчальний метод, що дає змогу індивідуалізувати освітній процес, виявити самостійність у плануванні, організації та контролі власної діяльності [162].

Метод проєктів орієнтований на самостійну діяльність, тому сприяє розвитку ініціативності й відповідальності, розвиває вміння планувати діяльність, самостійно ухвалювати рішення, генерувати ідеї, висувати гіпотези. Вирішення актуальної творчої чи дослідницької проблеми вимагає інтегрованих знань, які дають змогу вийти за межі навчального предмета й допомагають установити особистісно значущі зв'язки з іншими освітніми галузями. У такій ситуації важливе значення мають опорні знання з різних предметів та максимальна орієнтація на власний досвід [19, с. 12].

Друга назва методу – «П'ять П» (1) проблема; 2) планування; 3) пошук; 4) продукт; 5) презентація), – яка описує ключові елементи проєкту як завдання та визначає етапи його реалізації (за О. Горошкіною, К. Климовою): 1) підготовчо-мотиваційний етап (визначення мети, завдань, вибір учасників проєкту; триває 10–15 хвилин аудиторного часу); 2) етап планування (вибір досліджуваної проблеми й назви проєкту, окреслення змісту й обсягу інформаційних джерел, розподіл завдань між студентами на етапах проєктної діяльності; відбувається в позааудиторний час); 3) етап вибору рішення (систематизація та узагальнення опрацьованої інформації, внесення корективів у план діяльності; відбувається в позааудиторний час); 4) етап виконання проєкту та оформлення його кінцевого продукту; відбувається в позааудиторний час); 5) рефлексійний етап (аналіз і самоаналіз учасниками проєктної діяльності; відбувається в позааудиторний час); 6) етап захисту (презентація проєкту, творчий звіт, доповідь тощо; колективне оцінювання результатів кінцевого продукту; захист проєкту триває все практичне

(лекційне, семінарське) заняття або займає частину відведеного на нього часу) [86, с. 385–386].

Характерною ознакою проєкту є те, що «в результаті певної пошукової, дослідницької, креативної діяльності студенти не тільки підходять до розв’язання поставленого завдання, але й створюють конкретний реальний продукт» [57, с. 284]. Залежно від ознак, узятих для класифікування, до яких зараховують домінуючу діяльність, предметно-змістовий складник, тип координування, характер контактів, кількість учасників, тривалість виконання, проєкти розподіляють на кілька груп [147], що детально описано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Типи проєктів

Ознака класифікування	Тип і коротка характеристика проєкту
Домінуюча діяльність	<ul style="list-style-type: none"> • дослідницькі (проєкти, які вимагають добре продуманої структури, визначеної мети й актуальності дослідження, а також постійного виправлення під час виконання. Структура їх максимально наближена або така ж сама, як і в справжніх наукових дослідженнях: 1) актуальність теми; 2) проблема дослідження, предмет і об’єкт; 3) формулювання завдань; 4) визначення методів, джерел інформації; 5) формулювання, гіпотез; 6) розроблення плану, пошук шляхів вирішення; 7) обговорення отриманих результатів; 8) висновки; 9) оформлення результатів дослідження; 10) визначення нових проблем для наступних досліджень); • творчі (проєкти, які вимагають виділення домінуючого аспекту. У них немає детально проробленої структури спільної діяльності. Доцільною є домовленість про заплановані результати й форму представлення (твір, фільм, газета, урочистий захід, гра тощо). Оформлення результатів творчого проєкту вимагає чітко продуманої структури у вигляді сценарію відеофільму, плану твору, статті, репортажу, програми свята, дизайну та рубрик газети, альбому і т.д.; • рольові (проєкти, у яких презентація залишається відкритою до завершення роботи. Характер і зміст проєкту визначений ролями учасників: літературні персонажі або вигадані герої імітують відносини (соціальні або ділові), ускладнені вигаданими учасниками чи ситуаціями. Ступінь творчості в

	<p>цих проєктах дуже високий, але переважає рольова гра; результати прогнозовані на початку виконання або вимальовуються лише в кінці роботи);</p> <ul style="list-style-type: none"> • інформаційні (проєкти спрямовані на збір інформації про явище / об'єкт, із якою ознайомлюються учасники проєкту, аналізують і узагальнюють факти, призначені для широкої аудиторії. Як і дослідницькі, інформаційні проєкти вимагають добре продуманої структури та систематичного коректування у процесі роботи. Структура проєкту: 1) мета; 2) актуальність; 3) джерела інформації (відповідна література, засоби масової інформації, інтерв'ю, анкетування, бази даних; 4) оброблення інформації (аналіз, узагальнення, зіставлення, висновки); 5) оформлення результату (стаття, реферат, доповідь, відео тощо); 6) презентація (публікація, обговорення в телеконференції і т.д.); • прикладні (проєкти, у яких результат діяльності учасників визначений на початку й обов'язково орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, створений на основі результатів дослідження, програма дій, рекомендації, спрямовані на ліквідування виявлених невідповідностей, тощо). Такі проєкти вимагають добре продуманої структури, сценарію всієї діяльності учасників із визначенням їх функцій (оформлення результатів діяльності) та участі кожного учасника в оформленні кінцевого продукту. Важливе значення має організація координаційної роботи щодо поетапного обговорення діяльності та впровадження в практику результатів, а також систематична зовнішня оцінка проєкту.
<p>Предметно-змістовий складник</p>	<ul style="list-style-type: none"> • монопроєкти (організовані в рамках одного предмета для розгляду найбільш складних розділів або тем під час занять. Попри те, що проєкт є завданням з однієї дисципліни, робота вимагає знань і з інших галузей науки для вирішення досліджуваної проблеми; • міжпредметні (невеликі проєкти, що стосуються кількох предметів, або великі за обсягом, тривалі, загальні, які можуть вирішити проблему, важливу для всіх учасників проєкту. Такі проєкти вимагають кваліфікованого координування з боку спеціалістів, злагодженої роботи творчих груп, мають чітко виражені дослідницькі завдання, добре пророблені форми проміжних і підсумкових презентацій. Виконання проєктів відбувається в позааудиторний час).
<p>Характер координування</p>	<ul style="list-style-type: none"> • з відкритою координацією (координатор проєкту, який ненав'язливо спрямовує роботу учасників, за потреби організовує окремі етапи проєкту, діяльність деяких його виконавців (наприклад, якщо потрібно домовитися про

	зустріч, провести анкетування, зібрати дані, узяти інтерв'ю у фахівців тощо); <ul style="list-style-type: none"> • з прихованою координацією (координатор є повноправним учасником проекту).
Характер контактів	<ul style="list-style-type: none"> • внутрішні, або регіональні (проекти, організовані або всередині навчального закладу, міждисциплінарні, або між навчальними закладами, курсами, на території одного регіону чи країни); • міжнародні (проекти, учасниками яких є представники різних країн. Сьогодні ці проекти особливо актуальні; реалізація їх вимагає задіяння засобів масової інформації).
Кількість учасників	<ul style="list-style-type: none"> • індивідуальні (проект виконує одна людина); • парні (проект виконують два учасники); • групові (проект виконують учасники, поділені на кілька груп); • колективні (проект виконує певна група чи колектив).
Тривалість виконання	<ul style="list-style-type: none"> • короткотривалі (проекти, які можуть бути розроблені на декількох заняттях із програми одного предмета або міждисциплінарні для вирішення невеликої проблеми або частини великої проблеми); • середньої тривалості (проекти, які виконують упродовж тижня або місяця); • довгострокові (проекти, виконання яких триває від одного до кількох місяців).

Незалежно від типу проекту головна мета його – забезпечити переконливу мотивацію самостійної та колективної навчальної діяльності, інтегрувати дисципліни різного профілю, сприяти формуванню пошукових умінь і навичок, а в результаті – створити «ситуацію успіху» на занятті [51].

Дослідницький метод передбачає залучення учнів / студентів до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки між предметами та явищами дійсності, роблять висновки, пізнають закономірності [39, с. 102]. Дослідницька навчальна діяльність була відома ще за часів Сократа. Особливої популярності дослідницький метод набув у першій половині ХХ ст., коли виховання активної творчої особистості стало першочерговим завданням. У методиці навчання мови дослідницький метод виокремлено у 80–90-х рр. ХХ століття (М. Львов, О. Текучов, Л. Федоренко). Л. Лернер і М. Скаткін у класифікації методів виокремлюють дослідницький як

самостійний, називаючи його «основним методом навчання досвіду творчої діяльності» [103, с. 103]. У вітчизняній лінгводидактиці його елементи закладено в дослідженнях О. Біляєва, В. Мельничайка, М. Пентилюк, Г. Передрій, Л. Рожило. Реалізацію методики дослідницького навчання на практиці висвітлено в роботах Л. Варзацької, Н. Голуб, І. Дроздової, А. Ляшкевич, С. Омельчука, М. Чаловської, В. Шарко, А. Яновського та інших.

Г. Ващенко поділяє методи на пасивні, напівактивні й активні. В останній категорії науковець виокремлює дослідний метод – «спосіб навчальної роботи, за якої учень / студент самостійно, із суб'єктивного погляду, розв'язує певні питання, і який має на меті розвинути його здатність до самостійного наукового мислення» [20, с. 294]. У цьому контексті доречна заувага С. Омельчука про те, що основним завданням дослідницького методу навчання є розвиток інтелектуальних здібностей (уміння правильно й системно мислити), мета його не у відкриттях як таких, а в поступовому засвоєнні методу наукової роботи [132, с. 7]. Цільове спрямування дослідницького методу окреслює його функції: 1) формує різні аспекти творчої діяльності, що становлять один із елементів соціального досвіду; 2) сприяє творчому засвоєнню знань, тобто вчить застосовувати здобуті знання для розв'язання проблемних завдань і здобувати нові в результаті такого розв'язання; 3) забезпечує оволодіння методами наукового пізнання в процесі пошуку цих методів; 4) є умовою формування інтересу, потреби у творчій діяльності, оскільки поза діяльністю мотиви, що проявляються в інтересі й потребі, не виникають [103, с. 103].

Основним поняттям дослідницького методу в засвоєнні української мови є навчальне дослідження – мисленнєвий експеримент як емпіричний метод пізнання мовного поняття чи явища, що полягає у відтворенні певних закономірностей у спеціально створених умовах. Навчальне дослідження з мови передбачає постійне стимулювання учнів / студентів досліджувати мовні явища, максимально використовувати засвоєний лінгвістичний матеріал, що сприяє активній мисленнєвій діяльності, посилює пізнавальну самостійність [132, с. 10].

Дослідницький метод бере початок із проєктних технологій, тому він близький до методу проєктів. Відмінність дослідження від проєктування полягає в тому, що дослідження не передбачає якого-небудь заздалегідь спланованого результату (об'єкту, моделі, проєкту). Дослідження – це один із видів пізнавальної діяльності людини, в основі якого – пошук невідомого, нових знань. Натомість проєкт завжди орієнтується на практичний результат. Людина, яка реалізовує той або той проєкт, не просто шукає щось нове, вона вирішує реальну проблему, ураховуючи при цьому безліч обставин, що часто перебувають за межами завдання пошуку істини. Дослідження не задає межі, глибину вирішення проблеми. Це завжди творчість, «безкорисливий пошук істини», що допускає необмежений рух углиб і вшир. Проєктування ж визначає межі, глибину вирішення проблеми. Це творчість «умовна», за планом, у певних контрольованих рамках. Крім того, проєкт може будуватись і як послідовне виконання серії чітко визначених, алгоритмізованих кроків, із використанням готових схем дій, тобто винятково на репродуктивному рівні [157, с. 203–204].

Назва *ситуаційного методу* (англ. Case method, case-study) продиктована завданням – кейсом, тобто конкретною ситуацією, яка містить у собі актуальну й зрозумілу учням / студентам проблему, передбачає варіативність вирішення її і допускає можливість втручання іншої людини, яка має на меті зміну стану з небажаного на бажаний [169, с. 29]. Цей метод започаткував Х. Ленгделл, який ввів у практику навчання роботу з першоджерелами судових справ, апеляцій, інших документів. На початку ХХ ст. було опубліковано перший підручник із написання ситуаційних вправ, а починаючи з кінця цього ж століття, вітчизняні вчені активно використовують досвід закордонних дослідників у галузі освіти і застосовують метод кейсів у навчальній практиці.

Кейс – це ситуаційне завдання, запозичене з реальної практики, при цьому проблема або вже мала певне вирішення, яке потребує додаткового аналізу, або ж вимагає нагального опрацювання. Перевага цього методу в тому, що студент, «переміщений» в умови штучно створеного професійного середовища, моделює

майбутню поведінку, яка допоможе зорієнтуватися в аналогічній ситуації на практиці. Ситуаційний метод має два аспекти сутності, перший із яких пов'язаний із дослідницькою діяльністю, отже, його можна розглядати як метод емпіричного дослідження, другий співвідносний із інтерактивним методом навчання, саме тому, на нашу думку, він є доречним і цілком виправданим для підвищення рівня пізнавальної активності студентів [179, с. 19–20].

Важливу роль у процесі навчання за ситуаційним методом виконує викладач, важливість і складність завдання якого полягає в тому, щоб постійно бути людиною, яка утримується. Беручи до уваги факт, що аналізована ситуація зазвичай не має одного правильного рішення, викладач повинен бути максимально нейтральним до всіх пропонованих варіантів розв'язання проблеми. Його завдання по-своєму творче і складне – постійно контролювати процес пошуку відповіді, ставити запитання, знаходити й демонструвати певні розбіжності або хиби в пропонованому рішенні, щоб провокувати студентську аудиторію на дискусію. М. Сурмін зазначає, що «перехід на нову методичну систему вимагає від викладача певної особистісної зрілості, сміливості і відвертості, здатності до адекватної реакції в обговоренні кейсів на небажання студентів сприймати нове та їхню агресивну поведінку» [179, с. 24]. Використання ситуаційного методу в навчанні дозволяє не лише активізувати пізнавальний інтерес, але й сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок і має на меті не просто засвоєння знань і вироблення певних умінь та навичок, а розвиток загального інтелектуального й комунікативного рівня студента й викладача [211, с. 278].

Погоджуємося з думкою Б. Житника про те, що в методологічному контексті ситуаційний метод є складною системою, який містить у собі простіші методи – моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, метод опису, дидактичну гру тощо [118, с. 58]. Схоже міркування знаходимо в «Енциклопедії освіти», де вказано на зв'язок аналізованого методу з іншими способами стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності

(творчою грою, навчальною дискусією, алгоритмуванням тощо). Учена називає ситуаційний метод каталізатором процесу навчання на особистому досвіді і стверджує, що застосування його повинно бути методично, інформаційно, організаційно й педагогічно обґрунтованим і забезпеченим [62, с. 822].

Реалізація ситуаційного методу на практиці відбувається поетапно: 1) ознайомлення студентів із текстом ситуаційного завдання; 2) організація обговорення кейсу в підгрупах; 3) управління дискусією; 4) оцінювання учасників обговорення та дискусії; 5) підбиття підсумків; 6) виконання творчого самостійного завдання за темою ситуаційного завдання [76, с.115]. Застосування ситуаційного методу в освітньому процесі вищої школи розвиває самостійність, ініціативність, цілеспрямованість, системне мислення, виробляє вміння ухвалювати рішення, працювати з інформацією, формує гнучкість і готовність до змін, здатність до міжособистісних контактів, покращує комунікативні здібності [169, с. 60].

Слово «інтерактивний» (з англ. *inter* – взаємний, *act* – діяти) означає «здатний до взаємодії, діалоговий». О. Комар розглядає *інтерактивний метод* навчання як «упорядкований спосіб активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу, спрямований на досягнення цілей і завдань освіти, який сприяє накопиченню в учасників соціального досвіду спілкування та освоєнню ними соціальних методів організації навчальної діяльності» [90].

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності з метою створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень / студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [185, с. 7]. Інтерактивне навчання відрізняється від традиційного тим, що навчальна інформація рухається у зворотному напрямку вже під час опрацювання теоретичного матеріалу: студент, навчаючи колег у групі, вчиться сам, тобто, репродукуючи знання, відразу ж їх творчо переосмислює і запам'ятовує. Під час вирішення проблеми одногрупники обмінюються ідеями, аналізують і

зіставляють почуті варіанти відповіді. Для такого формату роботи характерні соціальне партнерство, співпраця, творчість. Процес інтерактивного навчання сприяє формуванню критичного мислення особистості, що не дозволяє піддаватися впливу чужих думок, а, правильно оцінюючи їх, бачити позитивні й негативні ознаки, виявляти правильні й доцільні міркування та зроблені помилки [110, с. 95].

Л. Кратасюк описує *когнітивні* («Лінгвістичне спостереження», «Лінгвістичний аналіз», «Лінгвістичне порівняння», «Лінгвістичний експеримент»), *креативні* (метод проєктів) і *релаксаційні* (рольові, ситуативні ігри, діалог, дискусія, «Мікрофон» тощо) методи інтерактивного навчання [93, с. 10]. О. Голубкова, І. Кефелі класифікують інтерактивні методи навчання на основі комунікативних функцій і виокремлюють три групи: *дискусійні методи* (діалог, групова дискусія, розбір і аналіз життєвих ситуацій), *ігрові методи* (дидактичні ігри, творчі ігри, зокрема ділові, рольові ігри, організаційно-діяльні ігри, контрігри), *психологічна група інтерактивних методів* (сенситивний і комунікативний тренінг, емпатія) [38, с. 16].

Н. Солодюк виокремлює такі типи інтерактивних методів навчання української мови: *методи колективно-групового навчання* (мікрофон, мозковий штурм, лінгвістична дуель у вигляді експрес-опитування); *методи кооперативного навчання* (робота в малих групах, у парах, діалог, акваріум, карусель, пошук інформації, спільний проєкт); *методи ситуативного моделювання* (імітаційні ігри); *методи опрацювання дискусійних питань* (методи «ПРЕС», «Займи позицію», «Зміни позицію», дискусія, ток-шоу) [175, с. 6–9]. О. Січкарук, аналізуючи навчання у вищій школі, розподіляє інтерактивні методи на дві групи: 1) *методи, у яких активну участь бере викладач* (лекції з бесідами, дискусіями, проблемні лекції, семінари-обговорення, семінари «питання – відповідь», дискусії з провокаційними запитаннями, консультації (особливо в умовах дистанційного навчання), робота через сайт-курс); 2) *методи за участю винятково студентів* (бесіди, дискусії, круглі столи, метод мозкового штурму,

групове вирішення конкретних ситуацій, ділові, рольові й дидактичні ігри, бізнес-симуляції, проекти, панельні вправи [171].

Як засвідчує навчальна практика, найбільш використовуваними є такі види інтерактивного методу, як робота в парах і малих групах, «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Дерево рішень», «Коло ідей», «Акваріум», «Круглий стіл». Це можна пояснити тим, що названі прийоми дають змогу залучити до роботи всіх учасників академічної групи, активізувати їхню навчально-пізнавальну діяльність і виконати завдання з порівняно невеликими затратами часу. Більш складною і тривалою буде організація дидактичної гри й тренінгу, але такі місткі та багатовекторні інтерактивні види навчальної діяльності допоможуть майстерному викладачеві, який урахує вікові, психологічні й розумові здібності студентів, вивести освітній процес на вищий і більш результативний рівень.

Питання дидактичних ігор у методиці вищої школи досліджувала А. Капська, яка виокремлює: 1) *навчально-ділові* (учасники виконують дії, що є аналогічними до тих, які здійснюватимуть у реальних умовах); 2) *ігри для вироблення виконавсько-мовленнєвих умінь*; 3) *рольові ігри*, які потребують активної діяльності студентів у ролі педагога-режисера [126, с. 55]. З урахуванням кількох ознак класифікує використовувані у вищій школі дидактичні ігри І. Куліш: 1) *за метою*: на повторення, засвоєння, закріплення, формування й застосування знань та вмінь; комбіновані; 2) *за кількістю учасників*: індивідуальні, парні, групові, масові; 3) *за способом проведення*: комунікативні, предметні, телевізійні, аудіотехнічні, комп'ютерні; 4) *за способом керівництва групою*: самостійні, частково керовані, керовані; 5) *за часом проведення*: одноразові та систематичні; 6) *за способом організації*: ситуативні, рольові та ділові; 7) *за видом діяльності учасників*: репродуктивні, частково-пошукові, творчі, комбіновані [99, с. 56].

Спосіб організації дидактичної гри диктує умови моделювання ситуації: рольова гра відбувається за попередньо складеним сценарієм та розподіленими ролями, натомість ділова гра спрямована на відтворення реальної професійної

ситуації. Рольова гра – це прийом, за якого студент має вільно імпровізувати в рамках заданої ситуації, виконуючи роль одного з її учасників. Ділова гра – це форма відтворення предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста [104, с. 128]. Перевагою ділової гри є можливість у рамках навчального предмета відтворити соціально-професійний контекст майбутньої діяльності, тобто змоделювати ситуацію, у якій безпосередньо відбуватиметься формування фахових умінь і навичок. А. Капська підкреслює важливе значення дидактичних ігор в освітньому процесі вищої школи: «Використання в професійній підготовці ділових і рольових ігор – це по суті своєрідна репетиція і перевірка того, як студенти вміють користуватися словом у заданій психолого-педагогічній ситуації. Обидва види ігор дають змогу програвати найрізноманітніші ситуації, у яких кожен студент, виконуючи то одну, то іншу роль і володіючи виконавсько-мовленнєвими вміннями, має змогу довести доцільність своїх підходів до розв’язання тих чи тих педагогічних проблем» [80, с. 71].

Тренінг – це організована форма навчально-виховного процесу, яка, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери і має за мету здобуття навичок і життєвих компетенцій [127, с. 456]. У ході тренінгу учасники групи нібито заново відкривають уже відомі ідеї або закономірності в конкретному навчальному матеріалі і в цьому процесі усвідомлюють власні ресурси й можливості для його засвоєння. Робота викладача полягає в тому, щоб організувати ситуації, які дозволяли б членам групи тренувати нові способи поведінки у виробничих ситуаціях і формувати навички професійного спілкування з обраного фаху [57, с.276–277]. За умови послідовно й методично правильно організованого тренінгового навчання можна об’єднати кілька прийомів інтерактивного методу, що активізує освітній процес і підвищить продуктивність роботи студентів на занятті.

Варто наголосити на тому, що в структурі освітнього процесу з упровадженням активних методів навчання особливе значення має особистість викладача. Сучасний викладач вищої школи – це професіонал із ґрунтовною загальнокультурною, фаховою, психолого-педагогічною і методичною підготовкою, який має гуманістичну педагогічну позицію, володіє культурою дослідження, навичками ораторського й ділового стилю спілкування, тобто є творчим майстром-комунікатором, має психолого-педагогічні знання, розвинене мовне чуття, а також є універсально освіченим, ерудованим інтелігентом та інноватором [165, с. 10]. Особливе значення в роботі педагога-словесника має креативність, до індикаторів якої належать: широка ерудиція, здатність до реалізації творчих підходів; швидкість, оригінальність, гнучкість і продуктивність мислення; відкритість, інтерес до нового; ініціативність, творчий досвід; активна професійна позиція, висока самоорганізація професійної діяльності; здатність до генерування ідей, педагогічна імпровізація; нестандартність, пов'язана з пошуками продуктивних технологій навчання і виховання та зорієнтована на передавання учням і студентам творчого досвіду [47].

В умовах реформування й модернізації сучасної вищої освіти суттєво змінюються вимоги до викладача. Активного поширення набуває концепція неперервного професійного самовдосконалення педагога, гнучка і своєчасна корекція поповненого навчального матеріалу та процесу оцінювання освітнього результату, налагодження системи зворотного зв'язку «студент-викладач» [219, с. 85]. Сучасні дослідники одностайні в думці, що нинішні студенти вимагають від викладача виконання нових багатоаспектних функцій і ролей, зокрема: 1) наставника (сприяє студентам у реалізації здобутих знань на практиці); 2) тренера (допомагає іншим в оволодінні новими знаннями, навичками, ставленнями); 3) тьютора (супроводжує студентів (тьюторантів) у процесі професійно-особистісного й наукового кар'єрного зростання; надихає на досягнення поставлених цілей; ділиться знаннями, навичками, розвиває спроможності студентів; маючи авторитет у вихованців, упроваджує й закріплює

«правильні» життєві цінності й установки); 4) ментора (спрямовує діяльність на розкриття потенційних можливостей і здібностей особистості, стежить за процесом від початку й до кінця); 5) коуча (вибудовуючи стосунки на високому рівні взаєморозуміння зі студентами, не дає порад, а лише сприяє успішному досягненню певної мети, отриманню позитивно сформульованих нових результатів); 6) фасилітатора (надає ненав'язливу допомогу в досягненні очікуваних результатів навчання; покладаючи відповідальність на самих студентів, залучає всіх до освітнього процесу, заохочує до висловлювання різних думок, ідей і спонукає кожного окремого студента підпорядковувати особисті вміння й потреби груповим (командним); 7) менеджера (планує, оцінює, вносить зміни до навчального процесу для досягнення очікуваних результатів навчання); 8) дослідника (вимагає нового розуміння процесу навчання, зміщуючи акценти від «зовнішнього до внутрішнього джерела» [84; 105, с. 248–250; 168; 174]. Отже, сучасний виш вимагає від викладача високого рівня професійної майстерності, різновекторного виконання педагогічних функцій та безперервної самоосвіти. Н. Дика зазначає, що в контексті змін сучасної інформаційної доби зміщуються акценти в мовленнєвій підготовці сучасних педагогів-словесників, які здатні ефективно працювати в умовах глобалізації наукової інформації, успішно впроваджувати інноваційні технології в освітній процес, постійно самовдосконалюватися в професійній діяльності [54].

Реалізувати на практиці інноваційне навчання неможливо без технічних засобів навчання – технічних приладів і дидактичних матеріалів, використовуваних у начальному процесі для підвищення ефективності навчання [173, с. 179]. Вони забезпечують слухове та зорове сприйняття, дозволяючи відтворювати аудіо- й відеозаписи, демонструвати презентації – інформаційний засіб навчання, що дає змогу педагогові представити наочний матеріал (анімація) за мінімальний проміжок часу [150, с. 143].

Використання електронних засобів навчання оптимізує освітній процес у двох напрямках: викладач одержує ширші можливості реалізувати

індивідуалізований підхід до навчання, здійснювати об'єктивний контроль рівня сформованості мовнокомунікативної компетентності студентів, організувати самостійну роботу відповідно до вимог Болонського процесу; студенти мають змогу самостійно обирати темп вивчення навчального матеріалу, зручний час та місце для навчання; самостійно визначати послідовність і рівень складності навчального матеріалу; опрацьовувати більший обсяг інформації порівняно з традиційним навчанням [151, с. 146–147].

Отже, паралельно з традиційними в навчанні правопису доцільно використовувати інноваційні методи навчання, зокрема проєктний, дослідницький, ситуаційний та інтерактивний. Вони подібні за способом організації навчальної діяльності студентів, проте відрізняються метою, особливостями проведення занять і результатами. Проєктний метод передбачає створення реального продукту (електронної презентації, пам'ятки, словника тощо), натомість дослідницький метод орієнтований на пошукову роботу студентів, а не практичний результат. Реалізація ситуаційного методу на практиці відбувається таким способом, що спочатку студенти аналізують певний кейс, а потім виконують самостійне завдання з відповідної теми. Застосування інтерактивного методу допомагає створити сприятливу психологічну атмосферу для набуття досвіду соціальної взаємодії під час навчання. Важливе значення в організації навчання з використанням новітніх методів навчання має викладач, коло виконуваних функцій та ролей якого помітно розширилося в умовах реформування сучасної освіти.

2.2. Аналіз науково-методичного забезпечення з мовознавчих дисциплін у вищій школі

Ключові аспекти орфографії розглядають під час вивчення графіки й орфографії в курсі «Сучасна українська літературна мова», а пунктуації – у процесі опанування синтаксису, на основі якого й відбувається засвоєння пунктуаційних правил. Проте ці дисципліни не вичерпують перелік навчальних

курсів, які забезпечують формування правописної компетентності. З метою виявити потенційні можливості вироблення й удосконалення правописної компетентності її в майбутніх учителів української мови і літератури ми проаналізували навчальні програми мовознавчого циклу, а також підручники, посібники й збірники вправ для студентів відповідного фаху закладів вищої освіти України.

Розгляд змістового боку навчальних програм дозволив визначити позитивні й негативні аспекти в контексті питання дисертаційної роботи. У програмовому матеріалі курсу «Сучасна українська літературна мова» відведено незначну кількість годин на засвоєння суто орфографічних (6–16 годин) і пунктуаційних (4–6 годин) норм. Принципи орфографії забезпечують зв'язок відповідних правил із фонетикою, словотвором, морфологією, а пунктограми характеризують на базі синтаксису. В аналізованих програмах ми помітили закономірність: зв'язок орфографії з іншими розділами мови було простежено послідовно, а пунктуації та синтаксису – менш системно. На нашу думку, навчання пунктуації має більшою мірою узагальнювальний характер, а не цілеспрямоване вироблення правописної компетентності.

Ширші потенційні можливості засвідчили програми з дисциплін «Практикум з української мови», «Культура української мови», оскільки, по-перше, тут охоплено орфографічний і пунктуаційний блоки, по-друге, збережено зв'язок правопису з іншими рівнями мовної системи, що дозволяє комплексно працювати над формуванням правописної компетентності в майбутніх учителів-словесників. У програмі дисципліни «Культура української мови» простежено значне лінгвістичне спрямування курсу й інформативну насиченість, пов'язану з нестачею часу на вироблення практичних умінь і навичок студентів.

Усі аналізовані програми чітко окреслюють результати навчання й потенційні можливості студентів після вивчення відповідної дисципліни, утім недостатньо уваги приділено контролю навчальних досягнень, порядкові оцінювання результатів та критеріям рівня сформованості компетентності.

Щоб виявити методичні умови й можливості формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури на різних етапах фахової підготовки, ми проаналізували чинні навчальні підручники, посібники та збірники вправ за редакцією С. Бевзенка, Л. Литвин, Г. Семеренко [6]; І. Білодіда [181]; О. Бондаря, Ю. Карпенка, М. Микитин-Дружинець [16]; І. Вихованця [26]; К. Городенської [49]; О. Горошкіної, Л. Попової [48]; О. М. Горошкіної, Т. Л. Грубої, Л. О. Попової [46]; О. Глазової [34]; А. Грищенко [182]; П. Дудика, Л. Прокопчук [59]; П. Дудика, В. Литовченко [58]; С. Єрмоленко [106]; А. Загнітка, Г. Миронової [66]; С. Карамана [83]; С. Карамана, О. Караман [82]; Г. Козачук, Н. Шкурятяної [89]; З. Комарової, В. Розгон [184]; А. Мойсієнка [123]; С. Омельчука [133]; М. Плющ [183]; М. Плющ, О. Леути, Н. Гальони [145]; Н. Тоцької [187]; С. Шевчук, Т. Лободи [208]; К. Шульжука [209]; Н. Шульжук [210]; І. Ющука [214, 215]. У процесі роботи взято до уваги теоретичне й практичне наповнення навчальних джерел. Щоб виконати багатоаспектний аналіз практичного матеріалу, уміщеного в посібниках, ми врахували різні підходи до класифікації вправ.

Відповідно до системи вправ В. Онищука [134, с. 48] під час навчання правопису застосовують: підготовчі вправи, спрямовані на виявлення неточностей і прогалин у знаннях студентів на етапі знайомства з новим матеріалом; вступні, які допомагають осмислити й зрозуміти нове правило; тренувальні, що передбачають виконання вправ за зразком, конструювання, моделювання для закріплення вироблених умінь; завершальні, суть яких полягає у виконанні творчих завдань і завдань контрольного характеру. За типом навчальної діяльності виокремлюють аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні, вправи на порівняння (М. Вашуленко, О. Кучерук), що залежить від того, який вид розумових операцій – аналіз чи синтез – переважає.

За критеріями змісту, форми проведення та складності С. Караман [115, с. 118–121] поділяє вправи на: 1) підготовчі, роль і дидактична мета яких –

забезпечення пізнавальної та психологічної підготовки до сприймання нового матеріалу; зацікавлення осіб, які навчаються; актуалізація набутого раніше практичного досвіду; 2) вступні й пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), виконання яких відбувається безпосередньо після опрацювання мовного матеріалу, що допомагає глибше усвідомити правила та формувати вміння й навички, тобто застосовувати здобуті теоретичні знання на практиці; 3) тренувальні (порівняльні, за інструкцією, за зразком, за завданням), які забезпечують закріплення мовних умінь із їх подальшою трансформацією в навички; 4) творчі (проблемні завдання практичного характеру, творчі роботи, диктанти, розраховані на варіантність розв'язання, своєрідну індивідуальність виконання); 5) контрольні, мета яких – перевірка здобутих знань, умінь і навичок.

За спрямуванням навчальної дії на отримання або передавання інформації вправи поділяють на рецептивні, репродуктивні та продуктивні. Кожна група вправ має своє призначення й спрямована на вирішення конкретних питань. Так, рецептивні вправи зорієнтовані на сприймання й розуміння висловлювань через слуховий або зоровий канал, натомість репродуктивні мають на меті повне або зі змінами відтворення сприйнятого матеріалу. Продуктивні вправи спрямовані на самостійне створення висловлювань різних рівнів [114, с. 65]. Проаналізовану класифікацію логічно зіставити з розподілом вправ за ступенем самостійності у виконанні завдань на аналітичні, трансформаційні та конструктивні, які співвідносні зі сприйманням, перетворенням і творенням відповідно.

За критерієм комунікативності (або ж спрямованості навчальної дії на засвоєння мови чи оволодіння мовленням) виокремлюють некомунікативні (мовні), умовно-комунікативні (мовленнєві) та комунікативні (власне комунікативні, ситуативні) вправи [114, с. 66; 154]. Використання в процесі вивчення правопису некомунікативних вправ має на меті спостереження над мовою, що часто забезпечує неускладнене списування, та коментування орфограм і пунктограм. Умовно-комунікативні вправи складніші порівняно з попереднім видом і передбачають творче списування, вправи з орфографічним словником,

диктанти, добір прикладів для ілюстрування певних орфограм і / або пунктограм. Найвищим в ієрархії видом вправ є власне комунікативні. Їх виконання теж передбачає аналіз лінгвістичних умов, але має на меті більш складні операції: складання речень для ілюстрування певних орфограм і / або пунктограм, складання речень за схемами, опорними словами чи синтаксичними конструкціями, перебудову речень, написання творчих робіт (можуть бути ускладнені орфографічними і / або пунктуаційними завданнями).

Пропонуючи методику вдосконалення орфографічної грамотності в процесі роботи над висловлюваннями, В. Вітюк [28, с. 9, 11] розподіляє вправи на репродуктивні, що мають переважно відтворювальний характер і спрямовані на вироблення вмінь «бачити» орфограми й пунктограми; продуктивні, які передбачають застосування теоретичних приписів у процесі вибору правильних написань і практичне застосування вивченого в точно визначених стандартних умовах; конструктивні, мета яких – закріплення правописних умінь, формування правописних навичок; творчі, які стимулюють творчу й пізнавальну діяльність.

На основі узагальнення вищенаведених класифікацій ми здійснили опис вправ за кількома критеріями: 1) за характером розумових операцій (аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні, на порівняння); 2) за ступенем самостійності у виконанні (репродуктивні, продуктивні, конструктивні, творчі); 3) за комунікативною спрямованістю (мовні, мовленнєві, комунікативні).

Як засвідчив аналіз програм, вивченню правопису на початкових курсах приділено більше уваги, аніж на старших. Уважаємо, що передусім це зумовлено будовою мовної системи, яка впливає на структурування головного навчального курсу «Сучасна українська літературна мова». Щоб зіставити змістове наповнення навчальних програм і дидактичних матеріалів, схарактеризуємо навчальні видання за етапами фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

Базисною працею для формування правописної компетентності є Український правопис. 22 травня 2019 року Кабінет Міністрів України ухвалив

нову редакцію правописного кодексу української мови, у якому задекларовано безваріантні зміни в написанні слів, а також варіантні доповнення до чинної досі норми.

До безваріантних змін належать такі:

- написання слів із латинським коренем *-ject-* (*проект, траєкторія, ін'єкція* тощо);
- відтворення українською буквою *к* буквосполучення *ск*, що в англійській, німецькій, шведській та деяких інших мовах передає звук [к] (*Дікенс, Текерей* тощо);
- написання разом слів із першим іншомовним компонентом, що визначає кількісний вияв чого-небудь: *архі-, архи-, бліц-, гіпер-, екстра-, макро-, максі-* тощо (*гіперфонема, мікрохвилі, топменеджер, ультрамодний* та ін.), а також слів із першим іншомовним компонентом *анти-, контр-, віце-, екс-* (*віцеконсул, ексчемпіон* тощо);
- написання окремо слів із невідмінюваним числівником *пів* зі значенням «половина» (*пів аркуша, пів години, пів Європи*);
- відтворення російських прізвищ, які закінчуються на *-ой*, за допомогою українського закінчення *ий* (*Донський, Луговський, Трубецький, але Толстой* – без змін).

Варіативність правопису кодифіковано в таких випадках:

- передавання звука [g] в словах іншомовного походження двома способами: шляхом адаптації до звукового ладу української мови – буквою *г* (*Вергілій, Гегель, Гете* та ін.) і шляхом імітації іншомовного [g] – буквою *ґ* (*Вергілій, Гегель, Гете* та ін.);
- у формі родового відмінка іменників жіночого роду третьої відміни (*компетентності й компетентности, радості й радости*);
- у словах грецького походження з буквосполученням *th*, узвичаєних в українській мові з літерою *ф* (*Борисфен і Бористен, орфографія і ортографія*);

- у запозиченнях із давньогрецької мови, що мають стійку традицію передавання буквосполучення *au* шляхом транслітерації як *au* (*аудиторія* й *авдиторія*, *фауна* і *фавна*).

Крім зазначеного, у новій редакції правопису унормовано написання літери *и* на початку слова та подвоєння букви *н* у слові «*священник*», уточнено правопис окремих відмінкових форм іменників, назв сайтів та інтернетних сервісів, узаконено вживання фемінітивів тощо.

Особливо помітні зміни в пунктуаційній частині правопису. Тут розширено правила вживання розділових знаків, уведено новий розділовий знак – скісну риску, описано особливості оформлення прямої мови та цитат, подано правила рубрикації тексту й розділові знаки для оформлення пунктів переліку.

В академічному виданні «Сучасна українська літературна мова» (1969) І. Білодіда описано принципи української орфографії. Н. Тоцька в посібнику «Сучасна українська літературна мова: фонетика, орфоепія, графіка, орфографія» (1981), крім зазначеної інформації, більш детально аналізує правила української орфографії, характеризуючи, зокрема, уживання літер на позначення голосних, написання слів із апострофом і знаком м'якшення, правопис подовжених приголосних і слів іншомовного походження, написання слів разом і з дефісом, уживання великої літери, правопис українських і слов'янських власних назв і правила переносу слів. У підручниках із сучасної української літературної мови А. Грищенка (2002), М. Плющ (2009) вибірково висвітлено узагальнені відомості про названі правописні правила. М. Плющ подає коротку характеристику принципів української пунктуації та системи розділових знаків.

У підручнику «Українська мова» (2004) І. Ющука найбільш послідовно можна простежити зв'язок правопису з іншими структурними рівнями мови. У розділі «Фонетика і письмо» автор подає інформацію з історії становлення й унормування українського правопису і впереміж із фонематичним і фонетичним матеріалом висвітлює норми вживання великої букви, знака м'якшення й апострофа, подвоєння букв, чергування та зміни приголосних під час

словотворення, правила перенесення слів, позначення голосних у словах іншомовного походження та слов'янських власних назвах, правила милозвучності. Назва розділу «Морфологія і правопис» засвідчує, що вираження граматичних значень усіх частин мови описано крізь призму правописних правил української мови. У розділі «Синтаксис і пунктуація» схарактеризовано пунктуаційну систему української мови, а в окремих параграфах пояснено особливості вживання розділових знаків у різних синтаксичних структурах. Наприкінці кожної теми додано перелік питань для самоконтролю, наприклад: *Чи орфографічне написання слова **мавпячий** без апострофа відповідає його вимові?* [215, с. 114]; *Коли між двома частинами складнопідрядних речень кому не ставлять?* [215, с. 610].

М. Микитин-Дружинець як одна з авторів навчального посібника «Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія» (2006) пояснює базові поняття української орфографії, описує традиційні й сучасні підходи до класифікування принципів правопису, висвітлює інформацію про етапи становлення української орфографічної системи, а також аналізує правописні проблеми кінця ХХ – початку ХХІ ст. Це, на нашу думку, дуже доречно й виправдано, бо актуалізує правописне питання, що відповідає вимогам часу. Наприкінці розділу є перелік питань і завдань відтворювального, конструктивного і творчого характеру, наприклад: *У чому полягає сутність орфограми?* [16, с. 193]; *Прокоментуйте, як ви ставитесь до сучасних правописних нововведень* [16, с. 194].

Навчальний посібник «Сучасна українська літературна мова» (2011) за редакцією С. Карамана пропонує структурований за розділами мови матеріал, де окремо висвітлено питання української орфографії та пунктуації. Автори посібника дають визначення понять «орфограма», «орфографічне правило» й описують орфографічні норми, а також аналізують принципи української пунктуації, систему розділових знаків, подають загальні пунктуаційні правила й пунктуаційний розбір тексту. Поділені за змістовим наповненням теоретичні

блоки орфографії завершуються запитаннями й завданнями для самоконтролю, наприклад: *За яким принципом записано слова біла церква – Біла Церква, не туди хата – Нетудихата?* [83, с. 149].

Отже, аналізовані видання містять теоретичне підґрунтя для формування правописної компетентності майбутніх учителів-словесників, висвітлюючи лінгвістичні положення правопису української мови та описуючи відповідні правила переважно у зв'язку з іншими структурними рівнями мови. В окремих підручниках є питання й завдання для самоконтролю.

У навчальному посібнику «Сучасна українська літературна мова: фонетика, орфоепія, графіка, орфографія» (2014) укладачок З. Комарової та В. Розгон подано літературу до теми про українську орфографію, а також перелік домашніх та аудиторних завдань, питання для самоперевірки. З-поміж запропонованих вправ переважають репродуктивні аналітичні (наприклад: *Зробіть орфографічний аналіз слів за зразком* [184, с. 185]) та продуктивні синтетичні (іноді з порівнянням) (наприклад: *Запишіть словосполучення українською мовою. Порівняйте правопис префіксів з-, без-, роз- у російсько-українських відповідниках* [184, с. 183]). Запропоновані в посібнику вправи за комунікативною спрямованістю є мовними й мовленнєвими.

Теоретичні й практичні питання співвідношення літературної норми й сучасної мовної практики уміщено в колективній монографії «Літературна норма і мовна практика» (2013) за ред. С. Єрмоленко. Значну увагу в праці приділено аналізу феномену літературної мови та особливостей мовної норми, проте у третьому розділі «Культура мови: теорія і практика» простежено динаміку лексичних і граматичних норм, від яких безпосередньо залежить рівень сформованості правописної компетентності (наприклад, *аналіз слів із прикладковим компонентом **інтернет**; уживання літери **г** в українських та запозичених словах; зауваги щодо чергування **у – в, і – й** тощо*).

Рекомендації з найскладніших і найсуперечливіших випадків правопису слів і словосполучень, уживаних у мовній практиці останніх двох десятиріч,

зібрано в посібнику К. Городенської «Українське слово у вимірах сьогодення» (2014). Тут висвітлено питання слово- й терміновживання, словотворення, правопису, відмінювання загальних і власних назв, граматичної кваліфікації одиниць, пунктуації, передавання слів іншомовного походження, що забезпечує комплексне засвоєння правописних норм з урахуванням міжрівневих зв'язків мовної системи.

Кілька видань із аналізованого переліку містять комплексний теоретико-практичний матеріал з обох розділів правопису. У посібнику «Практичний курс української мови» (1994) Г. Козачук, Н. Шкурятної подано детальний теоретичний матеріал, зокрема щодо пунктуаційних норм, що, як засвідчує аналіз, часто залишаються без належної уваги. З метою закріплення вивченого після теоретичного блоку вміщено практичний. Тут наявні вправи, що відповідають усім вищезазначеним критеріям, проте переважають вправи аналітико-синтетичного й синтетичного характеру, спрямовані на конструювання, наприклад: *Назвіть слова, від яких утворилися подані, і групи приголосних, у яких відбулося спрощення, запишіть. Відзначте особливості вимови і правопису їх* [89, с. 72]; *Від іменників, що стоять у дужках, утворіть прикметники за допомогою суфіксів -ів, -ин (-їн) чи -івськ, -инськ; запишіть їх із великої чи малої букви у відповідній граматичній формі, поясніть правопис* [89, с. 102]; *Складіть складносурядні речення за поданими схемами: поясніть розділові знаки. Зробіть синонімічну заміну сполучників; з'ясуйте, у яких реченнях така заміна неможлива* [89, с. 304]. Наведені приклади доводять мовну й мовленнєву спрямованість вправ. Наприкінці кожної теми є також питання для самоконтролю.

Навчальний посібник «Українська мова: практикум з орфографії та пунктуації» (2006) С. Карамана, О. Караман структурує матеріал на два розділи, у кожному з яких подано короткі інструкції щодо орфограм або пунктограм і низку вправ для закріплення вивченого. Під час засвоєння орфографії за вступну аналітичну вправу автори посібника часто пропонують словниковий диктант. Тренувальні вправи рівномірно розподілено на такі види: аналітичні мовні

репродуктивного характеру (наприклад: *Спишіть, добираючи з дужок потрібні букви* [82, с. 10]), аналітико-синтетичні (наприклад: *Розкриваючи дужки, запишіть у два стовпчики словосполучення: а) у яких іменники мають закінчення -и, -і; б) у яких іменники мають закінчення -а, -я. З перших букв записаних іменників прочитаєте назву вірша М. Рильського* [82, с. 48]) та синтетичні мовленнєві продуктивно-конструктивного спрямування (наприклад: *Перекладіть українською мовою* [82, с. 51]).

Значна частина пунктуаційних вправ має за основу списування, відмінність полягає тільки у виучуваних пунктограмах (*Спишіть. Знайдіть уточнювальні члени речення, підкресліть їх* [82, с. 79]; *Спишіть, розставляючи розділові знаки* [82, с. 93]). З-поміж тренувальних переважають синтетичні конструктивні вправи, спрямовані на розвиток мовленнєвих навичок: *Переробіть речення так, щоб невідокремлені поширені означення стали відокремленими, і навпаки* [82, с. 89]; *Спишіть, замініть пряму мову непрямою* [82, с. 97]. На відміну від розділу з вивчення орфографії, де творчих вправ незначний відсоток, у пунктуаційній частині достатньо творчих комунікативних вправ, які стосуються вживання розділових знаків у простих реченнях: *Складіть вісім речень, у яких відокремлені додатки починаються словами: **крім, окрім, опріч, за винятком, зокрема, особливо, наприклад, на відміну від*** [82, с. 81]; *Складіть жартівливий діалог викладача зі студентом із різними типами звертань* [82, с. 87]. Загалом у посібнику подано широку палітру вправ для формування правописної компетентності. У третьому розділі запропоновано тексти для контрольних диктантів, а також вправи й ключі для самоперевірки.

Теоретико-практичним виданням зі значним переважанням другого блоку є «Практикум з правопису і граматики української мови» (2012) І. Ющука. Правописні вправи вміщено в трьох розділах «Фонетика і правопис», «Морфологія і правопис», «Синтаксис і пунктуація», кожен із яких має подібну структуру й методичне наповнення. У посібнику збалансовано аналітичні мовні вправи, спрямовані на репродукування (наприклад: *Перепишіть речення,*

добираючи з дужок потрібні букви. Слова зі вставленими буквами підкресліть і написання їх перевірте за відповідями наприкінці книжки [214, с. 11]; Поясніть різницю в значенні й написанні виділених однокореневих слів [214, с. 154]; Прочитайте речення вголос. Простежте, чи завжди коми збігаються з паузами [214, с. 207]) та аналітико-синтетичні й синтетичні мовленнєві вправи продуктивно-конструктивного характеру (наприклад: *Випишіть слова у дві колонки: 1) прості; 2) складні. Складених слів не випишуйте* [214, с. 86]; *Перепишіть. Числівники запишіть словами* [214, с. 128]; *Знайдіть відокремлені обставини й виділіть їх парними комами* [214, с. 227]), проте немає комунікативних вправ, які найбільшою мірою орієнтовані на самостійну роботу і сприяють закріпленню вивченого матеріалу. Ще одним мінусом вважаємо надто загально сформульовані завдання до вправ, наприклад: *Перепишіть, добираючи з дужок потрібні букви; Перепишіть, розкриваючи дужки, що спричиняє послаблення активності й зниження ефективності навчальної діяльності, оскільки студенти просто констатують орфограми та пунктограми, а не вмотивовують власний вибір.*

З іншого боку, більшість проаналізованих завдань (83 %) – це вправи з ключами, які, крім навчального призначення, забезпечують вироблення зосередженості, уважності, наполегливості. Ще одна перевага полягає в тому, що неправильний результат виконання вправи можна виправити осмислено, тобто перечитати правила й знайти помилку свідомо, а не механічно. До багатьох тем у посібнику є проблемні питання, які активізують мисленнєво-мовленнєву діяльність і провокують студентів на пошук креативних рішень, наприклад: *Чому в реченні **Постають Уральські гори, широчінь полтавських нив** (І. Муратов) слово **Уральські** написано з великої букви, а **полтавських** – з малої?* [214, с. 13]; *Поясніть, чому в поданих реченнях перед сполучником **і** в одних випадках стоїть кома, а в інших – ні* [214, с. 243].

Автори навчального посібника «Практикум з української мови: Модульний курс» (2017) С. Шевчук, Т. Лобода виокремлюють один змістовий модуль

«Графіка, орфографія і пунктуація – головні підсистеми українського правопису». Цей модуль розподілено на практичні заняття, структурними елементами яких є мета, компоненти змісту та список рекомендованої літератури. Практичні заняття складаються з окремих блоків: теоретичного, практичного (поточний контроль), блоку індивідуальних завдань, а також запитань і завдань для самоконтролю.

Кожне практичне заняття поєднує орфографічний і пунктуаційний аспекти українського правопису. Теоретичний матеріал подано у вигляді схем та узагальнювальних таблиць, що дає змогу студентам зосередити увагу на складних випадках правопису й основних правилах пунктуації. У практичній частині половину вправ становлять аналітичні й аналітико-синтетичні мовні, спрямовані на репродукування й продукування (*Поясніть правопис поданих слів. Виділіть слова, у яких є помилки, та запишіть правильний їх варіант [208, с. 123]; Користуючись поданими схемами, поставте потрібні розділові знаки у складнопідрядних реченнях [208, с. 172]*), а половину – тренувальні синтетичні мовленнєві вправи конструктивного характеру (*Від поданих слів утворіть нові лексеми, у яких би відбувалося подвоєння літер між різними частинами слова [208, с. 70]; Утворіть можливі форми вищого й найвищого ступенів порівняння прислівників. Назвіть правописні особливості утворених слів [208, с. 181]*). У блоках індивідуальних домашніх завдань, крім описаних, є також конструктивні мовленнєві вправи, які переважно стосуються пунктуаційної частини правопису: *Перекладіть українською мовою подані словосполучення. З кількома із них складіть і запишіть речення [208, с. 74]; Зі словами **проте, справді, однак, здається, видно, на щастя, справді** складіть речення так, щоб вони виконували функцію вставних слів або членів речення [208, с. 111]*.

Окремо висвітлено теоретичні питання для самостійного опрацювання, блок питань, завдань і диктантів для самоконтролю. Наприкінці посібника запропоновано матеріал для підсумкового контролю, який містить тести й тексти для контрольних диктантів. Належну увагу приділено методиці організації контролю та критеріям оцінювання знань студентів.

Подібно структурує навчальний матеріал Н. Шульжук у навчально-методичному посібнику «Практикум з української мови» (2013). Основні відмінності полягають у тому, що тут виокремлено шість змістових модулів, теоретичний матеріал уміщено в методичних рекомендаціях наприкінці кожного практичного заняття, а також оформлено як узагальнювальні схеми й таблиці в додатках; практичний блок містить, зокрема, вправи з ключами та різні аналізи слів (фонетичний, морфемний). Крім додатків, функцію довідкового забезпечення виконує словник основних лінгвістичних термінів і понять.

Як уже було зазначено, пунктуацію вивчають на основі синтаксису, тому ми проаналізували відповідні навчальні видання. Зокрема, у підручнику К. Шульжука «Синтаксис української мови» (2004) описано основні етапи розвитку й становлення пунктуаційної системи нашої мови й принципи української пунктуації, схарактеризовано систему розділових знаків, їх функції та особливості вживання в текстах різного функційного призначення. Аналогічно висвітлено питання української пунктуації в навчальному виданні «Синтаксис української мови» (2010) П. Дудика й Л. Прокопчук.

Підручники «Граматика української мови. Синтаксис» (1993) І. Вихованця та «Сучасна українська мова: Синтаксис» за редакцією А. Мойсієнка (2013) упускають інформацію про українську пунктуацію та розділові знаки в синтаксичних структурах різних типів.

А. Загнітко й Г. Миронова в посібнику «Синтаксис української мови. Теоретико-прикладний аспект» (2013) приділяють належну увагу теоретичному аспектові правопису, тобто принципам української пунктуації та функціям розділових знаків, на основі яких виокремлюють критерії класифікації.

У посібнику С. Бевзенка, Л. Литвин, Г. Семеренко «Сучасна українська мова. Синтаксис» (2005) коротко схарактеризовано основні принципи пунктуації та типи розділових знаків. До кожного розділу, який висвітлює матеріал із синтаксису, подано систему вправ для практичних занять. Вправи з правописним спрямуванням становлять третю частину. Вони рівномірно розподілені за

характером на аналітичні репродуктивні, наприклад: *Схарактеризуйте речення за метою висловлювання та емоційним забарвленням. Поясніть уживання розділових знаків у кінці речень* [6, с. 47]; *Поясніть уживання дефіса, лапок та відсутність дефіса при прикладках* [6, с. 82]; та аналітико-синтетичні репродуктивні, наприклад: *Поставте, де потрібно, тире між підметом і присудком. Поясніть його вживання* [6, с. 76]; *Поставте розділові знаки на межі предикативних частин безсполучникових речень, поясніть їх уживання* [6, с. 250]; *Перепишіть, ставлячи при прямій мові потрібні розділові знаки* [6, с. 252]. Поодинокі синтетичні вправи конструктивного характеру стосуються складного речення (*Перепишіть речення. Підкресліть і поясніть засоби зв'язку між предикативними частинами. Перестановкою розділових знаків змініть речення так, щоб усі вони належали до одного структурно-семантичного типу* [6, с. 217]). Усі проаналізовані вправи мають на меті засвоєння мовних знань і вироблення мовленнєвих навичок. Незначну частину становлять завершальні комунікативні вправи, переважно вживані в матеріалах до простого речення (*Напишіть невеличкий твір на тему «Мій улюблений письменник», використовуючи різні засоби ускладнення простого речення* [6, с. 156]; *Використовуючи цитати, напишіть твір-мініатюру «Мова моя солов'їна...»* [6, с. 253]).

Практичний аспект формування правописної компетентності реалізують збірники вправ, найбільш уживаним із яких є видання «Сучасна українська літературна мова» (1995) М. Плющ, О. Леути, Н. Гальони. Навчальний посібник містить систему вправ із цілого курсу. У розділі «Графіка й орфографія» переважають аналітичні мовні вправи (*Поясніть написання виділених слів на основі фонетичного, морфологічного та традиційного принципів* [145, с. 34]; *Поясніть уживання апострофа в словах іношомовного походження* [145, с. 37]) та аналітико-синтетичні мовленнєві (*Напишіть подані слова орфографічно і поясніть наявність або відсутність у них апострофа* [145, с. 37]; *Запишіть складні слова або словосполучення, знявши риску. Поясніть написання разом,*

окремо, з дефісом [145, с. 38]), що мають на меті репродукування й продукування. Трапляються поодинокі синтетичні з елементами порівняння вправи, спрямовані на конструювання (*Запишіть подані на основі російської графіки слов'янські прізвища українською мовою і поясніть їх написання* [145, с. 38]; *Наведіть приклади речень, у яких є диференційні написання з поданими словами та прийменниково-відмінковими формами* [145, с. 38]).

Аналогічно до першого розділу викладено пунктуаційні вправи, з-поміж яких найбільш уживаними є аналітичні й аналітико-синтетичні мовні (*Поясніть уживання тире між підметом і присудком та його відсутність* [145, с. 249]; *Перепишіть, розставляючи пропущені розділові знаки при однорідних членах, з'єднаних сполучниками. Поясніть пунктограми* [145, с. 251]). Характерно, що більшість пунктуаційних вправ складено з опертям на творче списування. Як і в попередньому розділі, нечастими є синтетичні мовленнєві вправи конструктивного характеру (*Допишіть речення (розставляючи, де треба, коми), введіть відокремлені обставини, виражені зворотами прийменниково-відмінкової форми іменника...* [145, с. 257]; *Запишіть замість простих речень складносурядні зі сполучником і. Поясніть пунктограми* [145, с. 266]). Аналізоване видання стане в пригоді під час вироблення орфографічних умінь і навичок, але через нестачу комунікативних завдань його не можна використовувати на завершальному етапі закріплення вивченого. Значний обсяг навчального матеріалу займають тексти для пояснювального диктанту в обох аналізованих розділах і тексти з контрольними завданнями для засвоєння пунктуаційних норм.

У навчальному посібнику «Сучасна українська мова: Завдання і вправи» (2009) П. Дудика й В. Литовченко подано систематизовані відповідно до розділів сучасної української літературної мови завдання та вправи, супроводжувані стислим викладом теорії. В орфографічній частині автори видання трактують поняття орфограми й характеризують принципи написання слів. У практичному блоці запропоновано *орфографічний аналіз слів за схемою* [58, с. 33] та синтетичні мовленнєві вправи, спрямовані на конструювання

(Перекладіть подані слова українською мовою. Поясніть уживання в них апострофа і м'якого знака [58, с. 34]; Складіть і запишіть речення з поданими словами. За яким принципом (принципами) орфографії вони пишуться? [58, с. 34]). Після інформації про повний буквено-фонетичний та орфографічний аналіз слів подано аналітичну репродуктивну вправу (Визначте принципи написання слів, орфограми в них, сформулюйте правила правопису [58, с. 38]).

Пунктуаційні вправи вміщено впереміж із синтаксичними, що зумовлено специфічним принципом навчання пунктуації. У назвах деяких тем задекларовано пунктуаційний аналіз, зокрема це стосується однорідності й відокремлення членів речення, а також складносурядних речень, тому завдання містять не тільки синтаксичний, але й пунктуаційний складник. З-поміж пропонованих вправ є мовні аналітико-синтетичні (*Відишуйте в поданих речення відокремлені обставини, додатки. Визначте, як морфологічно вони оформлені. Поясніть розділові знаки [58, с. 178]; Поставте розділові знаки в складносурядних реченнях. На основі всього змісту й структури речення сформулюйте пунктуаційне правило, яке визначає вживання розділових знаків між предикативними частинами складного речення [58, с. 194]), мовленнєві синтетичні (Утворіть із двох речень одне таким способом, щоб у ньому з'явилася відокремлена частина. Поставте розділові знаки... [58, с. 182]; Просте речення розгорніть у складносурядне, запишіть. Охарактеризуйте складне речення семантично, синтаксично, стилістично й пунктуаційно [58, с. 194]), що мають репродуктивний і продуктивний характер.*

В інших темах переважають синтаксичні вправи, пунктуаційні завдання трапляються рідко й передбачають найчастіше аналітико-синтетичні операції з метою засвоїти мовні знання (*У наведених реченнях поставте тире, підкресліть підмет і присудок. З'ясуйте принципи розмежування підмета й складеного іменного присудка [58, с. 146]; ...Визначте місце підрядного речення щодо головного, поясніть пунктограму – розділові знаки в складнопідрядному реченні... [58, с. 198]). Однак це компенсує комплексний пунктуаційний аналіз*

тексту наприкінці розділу, де вміщено аналітико-синтетичні й синтетичні мовленнєві вправи репродуктивно-конструктивного характеру: *Поясніть розділові знаки в тексті. У яких випадках їх уживання ґрунтується на логіко-граматичному, а в яких – на інтонаційному принципі? Укажіть на пунктограми, написання яких відповідає обом зазначеним принципам [58, с. 216]; Перепишіть речення з прямою мовою, поставте пропущені розділові знаки. Перебудуйте речення з прямою мовою на складнопідрядні... [58, с. 220]).*

Перевага аналізованого видання полягає в структурі завдань, які вибудовано таким чином, що до однієї умови є кілька варіантів власне вправи. Це дає можливість застосувати диференційний підхід до навчання, особливо у великих студентських групах.

О. Глазова в навчальному посібнику «Українська пунктуація: Правила, тренувальні вправи, контрольні завдання, диктанти» (2004) систематизує пунктуаційні правила, після яких подає тренувальні вправи з відповідями до найскладніших із них, а також тексти для контрольних диктантів. Авторка відповідно до мети заняття й тривалості навчального часу розподіляє вступні, підготовчі, тренувальні й завершальні вправи, серед яких є мовні аналітичні (*Прочитати вислови з Біблії. Обґрунтувати вживання розділових знаків у кінці речення [134, с. 10]*) й аналітико-синтетичні (*Переписати, розставляючи розділові знаки. Підкреслити у реченнях усі члени речення [34, с. 149]; Переписати речення, розставляючи пропущені розділові знаки. Позначити в реченнях пунктограму «тире між частинами складносурядного речення» [34, с. 180]*), мовленнєві синтетичні, що передбачають конструювання (*Перебудувати речення, опускаючи дієслово-зв'язку у складеному іменному присудку... Обґрунтувати вживання тире [34, с. 15]; Подані складнопідрядні речення перебудувати на складні безсполучникові, між частинами яких треба ставити тире [34, с. 199]*).

Одну шосту від усіх вправ становлять диктанти, переважно ускладнені завданням позначити певні пунктограми (*Записати під диктовку. Позначити в реченнях пунктограму «кома і тире при відокремлених означеннях». Написане*

звірити з надрукованим [34, с. 88]) Подекуди трапляються розподільні синтетичні вправи (*Подані речення записати в такій послідовності: 1) прості речення, в яких сполучники з'єднують однорідні члени; 2) складні речення, в яких сполучники з'єднують частини складних речень* [34, с. 41]) і вправи на порівняння (*Порівняти подані в обох колонках речення. Вказати, в якому з речень слово наприклад є вставним, а в якому – прийменником, що приєднує до речення відокремлений додаток із значенням розширення, включення. Пояснити вживання розділових знаків* [34, с. 158]).

Відзначимо, що, крім вищеназваного, у посібнику виокремлено два переліки – основних пунктограм та основних орфограм, а окремі завдання стосуються обох розділів правопису, як-от: *Переписати, вставляючи пропущені літери та розставляючи розділові знаки...*[34, с. 179]. Це дозволяє не просто виробляти пунктуаційну грамотність, а системно працювати над формуванням правописної компетентності.

У виданні багато уваги приділено інтонаційному аспектові мовлення: вступні й підготовчі завдання на зразок *Прочитати речення, дотримуючись правильної інтонації, пояснити розділові знаки* становлять одну п'яту від усіх пропонуваніх вправ. Така статистика відображає послідовність збереження в посібнику зв'язку пунктуації та виразного читання. Цілком логічним видається переважання тренувальних аналітико-синтетичних і синтетичних конструктивних вправ, адже вони спрямовані на вироблення правописних умінь і навичок з опертям на здобуті теоретичні знання, проте, як і в більшості аналізованих видань, поодинокими є комунікативні вправи.

Усі розглянуті теоретико-практичні й практичні посібники орієнтовані на традиційне вивчення правопису. Мотиваційні вправи з ключами, які активізують навчальну діяльність студентів і сприяють більш усвідомленому засвоєнню відповідних мовних норм, запропоновано у виданнях І. Ющука; С. Карамана, О. Караман; З. Комарової, В. Розгон; Н. Шульжук. Використання завдань

інноваційного типу залишається відкритим питанням у практиці навчання правопису у вищій школі.

Утіленням більш сучасного підходу до практичного вивчення орфографічних і пунктуаційних норм української мови є «Практикум з правопису української мови» (2009) С. Омельчука, який ми проаналізували як можливий варіант оновлення традиційної системи вправ і завдань. Тут запропоновано систему дослідницьких вправ, що відображає основні питання орфографії та пунктуації і має на меті узагальнення й систематизацію правописних знань, вироблення практичних умінь і навичок удосконалення мовлення. У посібнику є аналітичні й аналітико-синтетичні мовні вправи репродуктивного характеру (*Творче спостереження з елементами аналізу: Прочитайте текст. Поясніть уживання великої і малої літери в словах відповідно до правил орфографії* [133, с. 14]; *Орфографічний практикум: Спишіть числівники, вставляючи пропущені літери й апостроф. Назвіть орфограми* [133, с. 84]; *Дослідження-аналіз: Спишіть речення. Назвіть вставні слова і словосполучення. Поясніть уживання розділових знаків у реченнях зі вставними словами і словосполученнями* [133, с. 157]); синтетичні мовленнєві вправи, зорієнтовані на продукування й конструювання (*Мовознавча вікторина «Добери синонім»: До поданих слів доберіть синоніми з префіксом **пре-** чи **при-**. Поясніть правопис голосних у префіксах* [133, с. 55]; *Творче конструювання: З поданими прикметниками складіть за зразком словосполучення. Провідмінійте їх. Виділіть закінчення, поясніть правопис їх* [133, с. 77]; *Дослідження-трансформація: Спишіть речення, розставивши потрібні розділові знаки... Трансформуйте речення так, щоб узагальнювальне слово стояло перед рядом однорідних членів. Як зміниться при цьому пунктуація* [133, с. 142]). Більшість правописних тем доповнено тестами. Наприкінці посібника вміщено контрольні словникові диктанти, алгоритми орфографічного й пунктуаційного аналізу, а також термінологічний словник із правопису.

У навчальному посібнику «Формування правописної компетентності учнів» (2016) О. Горошкіної, Т. Грубої, Л. Попової описано теоретичні засади формування правописної компетентності учнів і практику перекладної роботи в системі відповідних вправ, схарактеризовано методику проведення різних видів диктантів, використання тестів на уроках української мови. Авторки видання пропонують словникові й текстові диктанти, тестові завдання, тексти для перекладу й тренувальні вправи для формування правописної компетентності.

Сьогодні особливої актуальності набувають електронні засоби навчання. О. Горошкіна й Л. Попова на платформі Google розробили комплекс вправ [48], за допомогою яких доречно формувати правописну компетентність. До вправ уведено слова, активно вживані в сучасній мовній практиці, й тексти, що висвітлюють реалії сьогодення, завдяки чому завдання мають тісний зв'язок із життям. Варто відзначити, що вправи рівномірно розподілені на продуктивні (*Розподіліть слова іншомовного походження відповідно до їх написання; Запишіть назви кавових напоїв*), конструктивні (*Утворіть прикметники від іменників*), творчі (*Складіть допис, у якому поділіться враженнями від цікавої віртуальної екскурсії одним із музеїв (додано покликання, за якими можна перейти у віртуальні музеї)*), які за комунікативною спрямованістю є мовними, мовленнєвими й комунікативними.

У розглянутих теоретико-практичних і практичних посібниках переважають аналітико-синтетичні й синтетичні правописні вправи продуктивно-конструктивного характеру, спрямовані на засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих навичок. Характерно, що в більшості аналізованих видань творчі вправи, метою яких є вироблення комунікативних навичок, становлять незначну частину або їх немає зовсім. Можливо, автори звернули менше уваги на цей вид вправ, оскільки кожен викладач добирає систему навчальних завдань, виходячи з вікових, психологічних та інтелектуальних можливостей студентів конкретної групи, а також з урахуванням власних характеристик професійної діяльності. Крім того, творчі вправи вимагають часових ресурсів, що в результаті обмежує

викладача в доборі дидактичного матеріалу, а в умовах стиснутих часових рамок може створити відчуття психологічного дискомфорту в студентів академічної групи.

Отже, аналіз програм, навчально-методичної та лінгвістичної літератури з теорії і практики викладання українського правопису у вищій школі засвідчив: навчально-виховний процес фахової підготовки майбутніх учителів-словесників має переважно традиційне теоретико-інформативне та репродуктивно-конструктивне спрямування; окремі зразки інноваційного навчання представлено у виданнях, орієнтованих на загальноосвітню школу. Така система навчання частково відповідає вимогам часу й запитам сучасного суспільства, тому потребує вдосконалення та створення більш ефективних методик для формування правописної компетентності на всіх етапах професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

2.3. Характеристика рівнів сформованості правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури

Для практичної апробації інноваційних методів формування правописної компетентності майбутніх учителів-словесників у процесі навчання мовознавчих дисциплін було проведено педагогічний експеримент. Досягнення мети передбачало виконання таких завдань:

- виявити стан сформованості правописної компетентності в студентів на основі результатів констатувального етапу;
- упровадити інноваційні методи навчання з метою формування правописної компетентності майбутніх учителів-словесників;
- простежити особливості перебігу експериментального навчання;
- дослідити ефективність інноваційних методів навчання для формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за результатами контрольного етапу.

Педагогічний експеримент відбувався впродовж 2018–2019 н.р. Учасниками експерименту стали студенти 1, 2 і 4 курсів закладів вищої освіти з різних регіонів України, зокрема Бердянського державного педагогічного університету, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Національного університету «Острозька академія». Для проведення експерименту було обрано 418 студентів: 207 студентів, які навчалися в експериментальних групах (далі – ЕГ) і 211 студентів, які навчалися в контрольних групах (далі – КГ).

Організація експериментального навчання, крім організаційно-методичного забезпечення, передбачала обов'язкове дотримання неварійованих і варійованих умов. До неварійованих було зараховано такі умови: 1) приблизно однакова кількість учасників експерименту в експериментальних і контрольних групах (різниця могла становити 1–2 студенти); 2) проведення експериментальної роботи впродовж вивчення окремого курсу; 3) однакова кількість годин, відведених на вивчення відповідної дисципліни; 4) приблизно однаковий рівень кваліфікації викладачів експериментальних і контрольних груп; 5) студенти експериментальних і контрольних груп розпочинали навчання, виявивши приблизно однаковий рівень сформованості правописної компетентності. Варійовані умови передбачали, що в контрольних групах студенти навчатимуться за традиційною методикою з використанням чинних підручників і навчальних посібників, а студенти експериментальних груп – за експериментальною методикою формування правописної компетентності з упровадженням інноваційних методів навчання.

Педагогічний експеримент розподілено на три етапи: 1) констатувальний; 2) формувальний; 3) контрольний. Констатувальний етап мав на меті виявити рівні сформованості правописної компетентності студентів – майбутніх учителів української мови і літератури. Пошукова частина, що передбачала анкетування (детальніше див. у додатку А), мав на меті з'ясувати, як студенти оцінюють

власний рівень правописної грамотності і які шляхи її покращення пропонують; виявити рівень мотивації до навчання правопису, чинники, які впливають на засвоєння правописних норм, і труднощі в процесі вивчення відповідного мовного матеріалу. В анкетуванні брали участь майбутні вчителі-словесники 1, 2 і 4 курсів (усього 207 осіб). Зважаючи на подібне відсоткове відношення у відповідях опитаних, ми об'єднали висновки анкетування студентів 1 і 2 курсів, окремо узагальнили результати студентів 4 курсу.

Перше питання анкети полягало у визначенні поняття «правописна компетентність». На 1 і 2 курсах 43,3 % опитаних адекватно пояснюють правописну компетентність як набуту особистісну здатність оформлювати писемне мовлення відповідно до чинних правописних норм на основі ціннісного ставлення до мови. 46,2 % студентів тлумачать правописну компетентність як набір відповідних знань і вмінь, 15,4 % опитаних звужують її до дотримання правописних норм у будь-якому писемному тексті. Натомість на 4 курсі 81 % респондентів правильно визначають поняття правописної компетентності. Отже, старші курси мають кращі знання, утім не всі студенти дали правильне визначення названого терміна, а це засвідчує потребу в допрацюванні.

У наступному питанні анкети ми з'ясували, чи задоволені студенти рівнем власної правописної грамотності. На молодших курсах 22,6 % опитаних відповіли ствердно, 24,5 % – заперечно, а 58,4 % респондентів складно визначитися з відповіддю. На 4 курсі 66,4 % опитаних задоволені своєю грамотністю, 8,2 % – ні, а решті 25,4 % складно визначитися з відповіддю. Незначна кількість студентів початкових курсів, задоволених рівнем власної грамотності, і доволі високий відсоток тих, хто сумнівається (і на початкових, і на випускному курсах), підтверджує потребу вивчення відповідного мовного матеріалу.

Доречно співвіднести ці відсотки з оцінюванням власних знань із правопису української мови за 5-бальною шкалою. Серед студентів 1 і 2 курсів відсотки розподілено так: 7,7 % – 5 балів, 48,1 % – 4 бали, 33,2 % – 3 бали, 9,3 % – 2 бали,

1,7 % – 1 бал, тобто менше 10 % студентів ставлять собі відмінну оцінку, а понад 10 % опитаних мають, на їхнє переконання, низький рівень знань із правопису. На 4 курсі результати такі: 18,1 % – 5 балів, 61,6 % – 4 бали, 16,3 % – 3 бали, 4 % – 2 бали. Підсумовуючи, зазначимо, що майже 80 % старшокурсників оцінюють власні знання на відмінно й добре. Порівняння студентських відповідей на друге й третє питання анкети засвідчує об'єктивну самооцінку учасників анкетування, утім високий відсоток студентів молодших курсів, яким складно визначити, чи задоволені вони власною правописною грамотністю, доводить низький рівень мотивації та вимогливості до себе під час навчання правопису.

На запитання «Чи завжди ви дотримуетесь орфографічних і пунктуаційних норм?» 36,9 % респондентів початкових курсів відповіли ствердно; 31,2 % зазначили, що іноді ігнорують правописні правила; 18,2 % завжди дотримуються орфографічних правил, але ігнорують пунктуаційні; 9,6 % завжди дотримуються пунктуаційних правил, але ігнорують орфографічні; 4,1 % опитаних складно визначитися з відповіддю. Статистика засвідчує приблизно однакове відсоткове співвідношення тих, хто завжди дотримуеться правописних норм, і тих, хто іноді порушує відповідні правила, а також доводить ігнорування переважно пунктуаційних правил. На 4 курсі 54,4 % респондентів завжди дотримуються правописних норм; 36,9 % – іноді порушують; 8,7 % ігнорують пунктуаційні правила.

Відповідаючи на чергове питання анкети, 61,6 % студентів молодших курсів зазначили, що їхня грамотність залежить від стилю мовлення; 15,2 % – не залежить; 23,2 % – складно відповісти. Цікаво, що під час листування в соціальних мережах 38,7 % опитаних дотримуються правописних норм української мови, а 61,3 % респондентів порушують правописні норми. На 4 курсі відповіді розподілено так: 45,8 % – грамотність залежить від стилю мовлення; 31,4 % – не залежить; 22,8 % – складно відповісти. У соціальних мережах 73,2 % респондентів дотримуються правописних норм, а 26,8 % опитаних порушують правила. На думку опитаних, дотримання правописних норм свідчить про рівень

компетентності й інтелекту; формує про нас думку в інших людей; сприяє порозумінню між мовцями; виробляє звичку завжди писати грамотно; засвідчує повагу до мови; мотивує інших. Порушення правописних норм студенти пояснюють переважно економією часу, незручністю друкування окремих символів, неофіційним (дружнім) тоном спілкування або ж переважним розумінням контексту листування навіть без збереження всіх правописних правил.

Наступні питання анкети стосувалися оновлення правописного кодексу. На молодших курсах 46,2 % респондентів підтримують внесення змін до чинного правопису, 30,7 % – ні, 23,1 % складно відповісти. При цьому за проєкт нового українського правопису висловилося 42,4 % опитаних, проти – 32,5 %, а складно відповісти 25,1 % студентів, тобто четверта частина опитаних студентів молодших курсів не має чіткого переконання в питанні оновлення українського правопису. Студенти 4 курсу більш відкриті до змін: 74,2 % опитаних схвалюють унесення змін до чинного правопису, 6,4 % – заперечують, 19,4 % – вагаються з відповіддю. Проєкт нового українського правопису підтримують 73,5 % респондентів, а решті 26,5 % опитаних складно визначитися з відповіддю. Отже, відсоткове співвідношення тих, хто підтримує внесення змін до правопису й новий проєкт правопису, приблизно однакове, хоча студенти молодших курсів мають нижчий рівень мовної свідомості й не відчувають гострої потреби в змінах правописного кодексу української мови. Усі опитані стверджують, що нова редакція буде більш адаптованою до сучасної української літературної мови та її історичного розвитку, модернізує правописні норми, водночас повертаючи самотутні ознаки української мови, уточнить окремі правила, ліквідує кальки й застарілі приклади. З іншого боку, студенти заперечують проєкт правопису, зараховуючи до причин неточності, недоречні зміни, а також довгий і складний період звикання.

До факторів, які спричиняють труднощі під час вивчення правопису, студенти молодших курсів зараховують: індивідуальні особливості мислення,

пам'яті, уваги (53,9 %); складність матеріалу (35,8 %); безсистемність матеріалу (30,8 %); відсутність мовного чуття (29,3 %); особисті справи й проблеми (15,4 %); нестачу підручників та навчальних посібників (8 %). В іншому окремі студенти зазначили специфіку подавання навчального матеріалу викладачем. На 4 курсі відсотки розподілено так: 49,3 % – індивідуальні особливості мислення, пам'яті, уваги; 34,3 % – відсутність мовного чуття; 28,8 % – безсистемність матеріалу; 25,4 % – складність матеріалу; 23,5 % – нестача підручників та навчальних посібників, 9,6 % – особисті справи й проблеми.

Аналізуючи стан безпорадності, ми виявили, що 61,6 % опитаних на 1 і 2 курсах не відчувають безпорадності під час вивчення правопису, 3,2 % респондентів почуваються безпорадними, а 38,4 % студентів зазначили, що їм складно відповісти. Це означає, що майже 40 % опитаних перебувають у критичній точці невпевненості під час навчання правопису, що може призвести до повної демотивації. Трохи краща ситуація серед студентів 4 курсу: 72,4 % респондентів не відчувають безпорадності, 27,6 % – вагаються з відповіддю.

Сумніваючись у правильності написання, 23,1 % опитаних на молодших курсах користуються орфографічним словником, 61,6 % іноді перевіряють написання, 15,4 % узагалі не використовують словник. При цьому 58,4 % студентів віддають перевагу друкованим виданням, пояснюючи зручністю в користуванні, кращим сприйманням інформації, більшою достовірністю, натомість 41,6 % обирають електронний аналог, оскільки він зручніший, доступніший і містить більше нових слів. Студенти-старшокурсники переважно користуються орфографічними словниками: 45,3 % опитаних завжди перевіряють правильність написання; 46,3 % – іноді; 8,4 % – не звертаються до словників зовсім; з них 42,4 % опитаних послуговуються друкованими виданнями, а 57,6 % – електронними, називаючи ті самі причини, що й молодші майбутні словесники.

У наступному питанні анкети ми з'ясували, які правописні правила української мови є особливо складними для вивчення. І на початкових, і на

старших курсах найбільш «проблемними» було визначено такі теми: написання власних назв та похідних прикметників (84,3 %); написання складних слів разом, окремо, з дефісом (68 %); уживання великої літери (65,2 %); правопис іншомовних слів (23 %); уживання тире між підметом і присудком (56 %); пунктуаційне оформлення відокремлених членів речення (53,4 %), вставних і вставлених конструкцій (48,2 %) та складних речень (46,4 %).

Студенти молодших курсів зазначили, що певні труднощі спричиняють спрощення, чергування, подвоєння й подовження, написання слів із часткою *не*, закінчення Р. в. іменників чоловічого роду. Крім того, окремі респонденти назвали особливо складними морфемний розбір слів, відміни іменників, морфологію і синтаксис загалом, тобто теми, які виходять поза межі правопису української мови. З іншого боку, це зумовлює і підтверджує потребу вивчення правопису у зв'язку з іншими розділами мови.

Підсумувавши відповіді студентів молодших курсів про шляхи покращення грамотності писемного мовлення, ми отримали таке відсоткове співвідношення: 59,3 % опитаних обрали виконання нестандартних вправ, урізноманітнення методів навчання; 38,2 % – видання нових навчальних матеріалів з урахуванням сучасних тенденцій розвитку мови; 36,4 % – більш цілеспрямоване й системне вивчення відповідного матеріалу; 11,4 % – самостійну роботу. Аналогічну тенденцію було простежено у відповідях майбутніх учителів-словесників старших курсів, проте вони глибше усвідомлюють важливість самостійної роботи під час вивчення правопису: 74,3 % – виконання нестандартних вправ, урізноманітнення методів навчання; 37,8 % – видання нових навчальних матеріалів з урахуванням сучасних тенденцій розвитку мови; 36,2 % – більш цілеспрямоване й системне вивчення відповідного матеріалу; 28,7 % – самостійна робота. Тобто студенти молодших і старших курсів суголосні в тому, що покращити грамотність писемного мовлення можна передусім за допомогою розширення системи методів і прийомів у процесі формування правописної компетентності.

Аналіз анкетування студентів засвідчив прогалини в аспекті ціннісно-сміслового й поведінкового компонентів правописної компетентності. Відповіді респондентів демонструють пасивну мисленнєво-мовленнєву діяльність, низький рівень самокритичності, мотивації до навчання та мовної свідомості.

Для вивчення педагогічного досвіду з формування правописної компетентності було проведено анкетування викладачів-словесників (детальніше див. у додатку Б), досвід роботи яких становить щонайменше п'ять років. Опитування засвідчило, що педагоги правильно розуміють поняття правописної компетентності, формувати яку, на думку 75,9 % респондентів, за допомогою наявних підручників і посібників можна лише частково, оскільки деякі завдання малоефективні, а зміст дидактичного матеріалу не завжди відповідає чинним програмам та інтересам нинішніх студентів. У зв'язку із цим усі анкетовані використовують авторські завдання або компонують матеріал на основі наявного. 100 % опитаних ураховують структурні зв'язки між рівнями мовної системи, проте причини називають різні: 36,8 % коротко мотивують це будовою самої мови, інші вибірково зазначають загальнодидактичні та специфічні принципи навчання, більшу ефективність і результативність освітнього процесу, можливість системно працювати над виучуванням мовним матеріалом.

Використання інноваційних методів навчання в процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури однозначно схвалюють 64,4 % респондентів, зараховуючи до переваг активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, можливість розвивати їхню здатність до самоорганізації, творче й критичне мислення, навички дослідницько-пошукової та командної роботи, уміння створювати проекти. Решта 35,6 % пишуть про позитивний ефект від упровадження новітніх методів навчання, називаючи водночас такі недоліки, як значні затрати часу, труднощі в організації освітнього процесу, необладнані аудиторії. У педагогічній практиці опитані викладачі найчастіше використовують інтерактивний метод («Мозковий штурм», «Мікрофон», «Акваріум», «Дерево рішень» (59,8 %); проєктний (39,1 %);

ситуаційний (36,8 %); поодинокі відповіді підтвердили застосування дидактичної гри й дослідницького методу. На питання про використання мультимедійних технологій під час навчання мовознавчих дисциплін 43,7 % анкетованих зазначили, що застосовують їх регулярно, 25,3 % – іноді, решта – 31 % – рідко.

Наступні питання анкети стосувалися оновлення правопису. Унесення змін до чинного правописного кодексу підтримують 82,8 % респондентів, решті 17,2 % складно визначитися з відповіддю. Водночас за проєкт нового правопису висловилися 73,6 % опитаних, пояснюючи, що таким чином буде враховано історичний розвиток і сучасні зміни в системі української мови, спрощено й уточнено написання слів іншомовного походження. Натомість 26,4 % викладачів висловлюють застереження про неоднозначність окремих правил і надто радикальне повернення колишніх форм, що може призвести до агресивної реакції мовців і дестабілізації правописної норми.

До факторів, які спричиняють труднощі в процесі формування правописної компетентності, викладачі зарахували низький рівень мотивації та небажання вчитися (67,3 %); складність матеріалу (48,3 %); індивідуальні особливості мислення, пам'яті, уваги (43,7 %); особисті справи й проблеми (34,5 %) та відсутність мовного чуття (27,6 %). На думку педагогів, покращити рівень правописної компетентності можна за допомогою системної та сумлінної самостійної роботи з боку студентів (89,7 %); виконання нестандартних вправ, урізноманітнення методів навчання (85,1 %); видання нових навчальних матеріалів з урахуванням сучасних тенденцій розвитку мови (64,4 %) та збільшення годин на вивчення правописних норм української мови (48,3 %).

Отже, аналіз педагогічного досвіду викладачів дав змогу виявити труднощі й прогалини у вивченні правописних норм і засвідчив доцільність використання інноваційних методів навчання в процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. У педагогів вищий рівень мовної свідомості, тому вони більш відкриті до оновлення правописного кодексу. Цікаво, що до факторів, які спричиняють труднощі під час вироблення правописної

компетентності, викладачі передусім зарахували низький рівень мотивації до навчання, що підтверджує виявлений на етапі анкетування низький рівень мотивації до навчання серед студентів.

Водночас рівень сформованості правописної компетентності залежить і від підготовки студентів з орфографії та пунктуації. Відповідно друга – діагностувальна – частина констатувального етапу мала на меті: 1) виявити теоретичні знання з правопису; 2) з'ясувати рівень сформованості правописних умінь і навичок, укласти реєстр типових правописних відхилень; 3) розробити критерії з показниками контролю та схарактеризувати рівні сформованості правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури.

На цьому етапі рівень сформованості правописної компетентності було зафіксовано у студентів молодших і старших курсів, що дозволило простежити послідовність і повноту роботи над засвоєнням правопису на різних етапах фахової підготовки майбутніх філологів. Відповідно до завдань другої частини констатувального етапу контрольна робота (детальніше див. у додатку В) містила три блоки: 1) відкриті тести для перевірки теоретичних знань; 2) закриті тести на виявлення рівня сформованості правописних умінь і навичок; 3) творче завдання, що дає змогу продемонструвати вміння самостійно й оригінально застосовувати здобуті знання в нових умовах. Для визначення рівня сформованості правописної компетентності контрольна робота відповідала таким об'єктивним критеріям: мала системний характер, охоплювала весь навчальний матеріал; перевіряла навички та вміння різних видів мовленнєвої діяльності, а також мовного матеріалу, що слугував базою для їх формування; мала чіткі критерії та норми оцінювання [81, с. 343–344]. Результати кожного блоку було оцінено за 12-бальною шкалою, у якій 12–10 балів – відмінно (1–2 помилки або неточності в розгорнутих відповідях), 9–7 балів – добре (наявність 3–5 помилок із частковим відхиленням від правильних відповідей), 6–4 бали – задовільно (наявність 6–8 помилок зі значним відхиленням від правильних відповідей), 3–1 бали – незадовільно (9 і більше помилок і неправильних розгорнутих відповідей).

Результати відкритого тестування для перевірки теоретичних знань уміщено в таблиці 2.4, дані якої засвідчують, що від 31 % студентів на першому курсі до

Таблиця 2.4

Результати відкритого тестування

Група Оцінка	КГ ₁		ЕГ ₁		КГ ₂		ЕГ ₂		КГ ₄		ЕГ ₄	
	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів
відмінно	1,3	1	0	0	2,8	2	2,8	2	7,1	4	5,3	3
добре	33,7	28	31,3	25	37,5	27	35,7	25	43	24	40,3	23
задовільно	43,3	36	45	36	41,6	30	40	28	39,4	22	42,1	24
незадовільно	21,7	18	23,7	19	18,1	13	21,5	15	10,5	6	12,3	7

50 % на четвертому отримали відмінні й добрі оцінки, натомість задовільні й незадовільні результати виявили 69 % студентів-першокурсників із поступовим спаданням до 50 % у майбутніх учителів-словесників четвертого курсу. Щоб унаочнити статистичні дані, узагальнимо відповіді студентів на теоретичні питання (зважаючи на подібне відсоткове відношення у відповідях опитаних, ми об'єднали результати студентів 1 і 2 курсів, окремо описали відповіді студентів 4 курсу).

1. На молодших курсах 54,2 % студентів визначили орфографію як *розділ мовознавства, що вивчає правила написання слів*; 32,4 % – як *систему правил написання слів*; 2,8 % опитаних правильно розкрили подвійне значення терміна; 10,6 % не дали визначення терміна. Пояснюючи термін «пунктуація», 43,2 % опитаних дали неповну відповідь переважно з трактуванням «*система розділових знаків мови*», «*розділ мовознавства, що вивчає правила вживання розділових знаків*»; 24,8 % тлумачили пунктуацію лише в одному з трьох аспектів, додавши до попередніх дефініцію «*система правил уживання розділових знаків*»; 32 % помилилися з відповіддю або не вказали визначення терміна. На 4 курсі 23,2 % і 15,4 % написали правильне визначення орфографії та пунктуації відповідно;

72,1 % і 74,8 % вказали неповні дефініції; 4,7 % і 9,8 % не пояснили відповідних термінів.

2. Студенти молодших курсів виявили низький рівень знань про принципи української орфографії: 38,6 % дали часткову відповідь на питання, зазначаючи переважно фонематичний, фонетичний, морфологічний принципи; решта 61,4 % відповіли неправильно чи не зазначили відповіді. Ще нижчі показники знань про принципи української пунктуації: 18,4 % дали неповну відповідь, обмежуючись структурним та змістовим принципами; 81,6 % помилилися з відповіддю чи не вказали її.

Студенти 4 курсу продемонстрували такі знання: 8,4 % правильно назвали фонематичний (фонетичний, морфологічний), історичний і смисловий принципи української орфографії; 5,9 % правильно вказали традиційні: структурний, смисловий та інтонаційний принципи української пунктуації; 81,4 % і 79,6 % дали неповні відповіді; 10,2 % і 14,5 % помилилися з відповідями на вказані запитання.

3. З історії українського правопису студенти виявили низький рівень знань. Так, називаючи документ, яким було заборонено український правопис і започатковано впровадження ерижки, 16,4 % опитаних на молодших курсах правильно вказали Емський указ (половина з них додала 1876 р.); 23,2 % помилилися з відповіддю; решта 60,3 % не відповіли на запитання. Трохи кращі показники було виявлено під час аналізу відповідей на запитання, якого року було вилучено з української абетки літеру *ѣ*. 27,4 % опитаних правильно відповіли, зазначивши 1933 р.; 34,7 % вказали неправильну відповідь; 37,9% не відповіли на запитання.

На 4 курсі 24,2 % і 32,1 % дали правильну відповідь на запитання про Емський указ і 1933 р. відповідно; 64,3 % і 56,3 % помилилися з відповіддю на вказані запитання; 11,5 % і 11,6 % не відповіли на зазначені запитання.

4. 34,3 % опитаних на молодших курсах правильно визначили апостроф як *нелітерний знак, що відокремлює букви є, ї, ю, я від літер, що позначають губні приголосні та [p]*; 36,4 % дали частково правильну відповідь; 29,3 % неправильно

відповіли на запитання, переважно називаючи апостроф розділовим знаком. Студенти виявили трохи кращі знання про знак м'якшення: 32,4 % опитаних відповіли правильно, назвавши знаком м'якшення *літеру української абетки, яка не має окремого звука, а позначає м'якість попереднього приголосного або роздільну вимову приголосного та звука, позначеного літерами ь, ї, ю, я*; 40,8 % опитаних дали неповну відповідь, упустивши властивість передавання роздільної вимови; 26,8 % дали часткову відповідь, переважно пояснюючи, що *ь – це знак, який позначає м'якість попереднього приголосного звука*.

Студенти 4 курсу визначилися з відповідями таким чином: 39 % і 48,4 % правильно відповіли на зазначені питання; 49,4 % і 37,3 % дали неповну відповідь; 11,6 % і 14,3 % частково відповіли на кожне з запитань.

5. Умовами подовження в іменниках III відміни 3,2 % студентів молодших курсів правильно назвали *орудний відмінок однини жіночого роду з одним приголосним основи*; 55,9 % дали неточну відповідь, здебільшого обмежуючись лише орудним відмінком жіночого роду; 40,9 % відповіли неправильно. Визначаючи умови подовження іменників II відміни у Р. в. множини, 13,8 % студентів молодших курсів правильно зазначили, що подовження відбувається, коли у відповідній граматичній формі слово має закінчення *-ів*; 46 % помилилися з відповіддю; 40,2 % не відповіли на запитання.

У студентів-четвертокурсників було виявлено такі показники володіння теоретичним матеріалом: 24,7 % і 33,7 % відповіли правильно; 44,3 % дали неповну відповідь на запитання про подовження в іменниках III відміни; 31 % і 53,9 % опитаних помилилися з відповіддю на зазначені питання; 12,4 % не визначили умови подовження іменників II відміни в множині.

6. Студенти молодших курсів виявили низький рівень знань про зміни кореневих приголосних під час ступенювання прикметників / прислівників: 74,3 % дали часткову відповідь, переважно навівши лише один приклад; 25,7 % не відповіли на питання.

На 4 курсі відсотки розподілено так: 4,7 % опитаних правильно вказали зміни приголосних *г, ж, з* → *жч; с* → *щ*, ілюструючи іноді прикладами (*дорогий* – *дорожчий*; *вузкий* – *вужчий*; *високий* – *вищий*); 81,7 % дали неповну відповідь; 13,6 % не відповіли на запитання.

7. Правильне закінчення дієслів I дієвідміни в 2 ос. одн. т. ч. (*-еш, -єш*) назвали 44,6 % опитаних; 55,4 % помилилися з відповіддю або не вказали її. Приблизне відсоткове відношення у відповідях студентів, що визначали закінчення дієслів II дієвідміни в 2 ос. одн. т. ч. (*-иш, -їш*): 46,7 % – правильна відповідь; 53,3 % – неправильна або відсутня.

Студенти 4 курсу продемонстрували такі знання: 68,6 % і 58 % правильно відповіли на зазначені питання; 31,4 % і 42 % помилилися з відповіддю або не вказали її.

8. Правильне визначення вставних слів – *слів або словосполук, що не є членами речення попри належність до його складу* – дали 43,5 % студентів молодших курсів; 46,7 % частково відповіли на питання; 9,8 % помилилися з відповіддю. 63,2 % опитаних правильно назвали узагальнювальними слова чи конструкції, що об'єднують поняття в межах однорідного ряду; 28,6 % частково відповіли на питання; 8,2 % дали неправильну відповідь.

На 4 курсі 48 % і 52,3 % опитаних правильно відповіли на вказані запитання; 48,5 % і 42,2 % дали часткову відповідь; 3,5 % і 5,5 % не відповіли на запитання.

9. Визначаючи умову, коли перед єднальним сполучником *і* в простому реченні треба ставити кому, 66,4 % респондентів молодших курсів правильно відповіли на питання, назвавши *два й більше разів повторюваний сполучник між однорідними членами речення*; 23,6 % помилилися з відповіддю; 10 % не відповіли на запитання. Подібне відсоткове відношення у відповідях студентів щодо вживання коми перед розділовим сполучником *або* в простому реченні: 63,2 % правильно відповіли на запитання (*коли сполучник розділяє тотожні поняття*); 24,6 % дали помилкову відповідь; 12,2 % не відповіли на питання.

На 4 курсі відсотки розподілено так: 73,4 % і 69,1 % дали правильну відповідь на зазначені запитання; 23,4 % і 75,8 % відповіли неправильно; 3,2 % і 6,7 % не вказали відповіді.

10. Називаючи типи складносурядних речень за вжитим сполучником, 32,4 % студентів молодших курсів правильно перерахували три основні види – *єднальні, протиставні й розділові* (дехто зазначив *градаційні*); 52,2 % дали неповну відповідь; 15,4 % неправильно відповіли на запитання чи не написали відповідь. Майже аналогічно розподілилися відсотки з відповідями щодо типів складнопідрядних речень: 34,6 % правильно назвали три основні типи – *означальні, з'ясувальні й обставинні* (дехто окремо зазначив *займенниково-означальні*); 53,2 % дали неповну відповідь, указавши один або два типи складнопідрядних речень; 10,4 % помилилися з відповіддю або не вказали її.

3-поміж студентів-четвертокурсників 38,6 % і 42,3 % правильно відповіли на зазначені питання; 51 % і 49,4 % дали неповну відповідь; 10,4 % і 8,3 % помилилися з відповіддю на кожне з питань.

11. Високий рівень знань засвідчили відповіді студентів молодших курсів на питання про вживання розділового знака між частинами безсполучникового речення, поєднаними зіставно-протиставними відношеннями: 67,2 % опитаних правильно назвали *тире*; решта 32,8 % помилилися з відповіддю чи не вказали її. Цілком протилежні результати було зафіксовано в питанні про розділовий знак, коли друга частина безсполучникового речення пояснює зміст першої: 21,7 % респондентів назвали *двокрапку*, відповівши правильно; натомість 78,3 % дали помилкову відповідь, зазначаючи переважно кому, або взагалі не відповіли на запитання.

На 4 курсі 84,2 % і 78,6 % опитаних правильно відповіли на запитання; 15,8 % і 21,4 % вказали помилкову відповідь.

12. Останнє питання стосувалося способів передавання чужого мовлення й оформлення прямої мови. Студенти молодших курсів виявили низький рівень знань про способи передавання чужого мовлення: 12,3 % дали неповну відповідь,

називаючи переважно *пряму й непряму мову та діалог*; 18,6 % частково відповіли на питання; 21,4 % дали неправильну відповідь; 47,7 % не відповіли на запитання. Проте студенти достатньо добре вміють оформлювати пряму мову: 17,5 % схематично показали правильно три основні способи оформлення («П(!?)», – а.; А: «П (!?)»; «П, – а, – п(!?)»), дехто зазначив навіть такі варіанти: «П, – а. – П»; «П(!?), – с: – П(!?)»; 43,7 % припустилися кількох помилок в оформленні; 14,3 % частково виконали завдання, позначивши тільки два види запису прямої мови з хибними в оформленні; 24,5 % неправильно виконали завдання.

У студентів 4 курсу було зафіксовано вищі показники знань з обох питань. 13,2 % опитаних правильно вказали *пряму, непряму, невласне пряму мову, цитату й діалог*; 48,6 % дали неповну відповідь; 23,4 % відповіли частково, назвавши переважно пряму й непряму мову; 14,8 % не вказали відповіді. Демонструючи різні способи запису прямої мови, 8,2 % четвертокурсників безпомилково оформили 5 варіантів; 47,5 % правильно записали три основні типи; 26,7 % частково виконали завдання, оформивши різні варіанти, але з багатьма огріхами; 17,6 % неправильно виконали завдання, припустившись значної кількості помилок.

Аналіз студентських відповідей на відкриті тестові запитання доводить, що в майбутніх учителів української мови і літератури переважають низькі показники теоретичних знань із правопису української мови. Це зумовлює потребу в допрацюванні з метою вивчити нове, виправити хибне й надолужити упущене.

Результати закритого тестування для виявлення рівня сформованості правописних умінь і навичок уміщено в таблиці 2.5. Правописні вміння й навички майбутніх словесників було оцінено так: відмінно й добре – від 35 % студентів на першому курсі до 59 % на четвертому; задовільно й незадовільно – від 65 % студентів-першокурсників до 41 % студентів четвертого курсу. Із трьох блоків контрольної роботи завдання на рівень сформованості правописних умінь і навичок студенти виконали порівняно найкраще. На нашу думку, це пов'язано передусім із закритою формою тестів, коли в самому завданні вже є готова

Таблиця 2.5

Результати закритого тестування

Група \ Оцінка	КГ ₁		ЕГ ₁		КГ ₂		ЕГ ₂		КГ ₄		ЕГ ₄	
	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів
відмінно	2,5	2	1,3	1	4,2	3	5,7	4	9	5	10,5	6
добре	36,1	30	33,7	27	36	26	34,3	24	50	28	43,8	25
задовільно	42,2	35	43,7	35	44,5	32	41,5	29	30,4	17	35,2	20
незадовільно	19,2	16	21,3	17	15,3	11	18,5	13	10,6	6	10,5	6

відповідь, яку можна знайти способом відкидання зайвих варіантів з опертям навіть на часткові знання. Проте з 418 студентів лише 5 (6 %) абсолютно правильно виконали тест. Найбільше помилок припустилися студенти в тестах, що стосувалися правопису власних назв (93,4 % студентів).

Результати написання творчого завдання вміщено в таблиці 2.6. Дані в таблиці свідчать, що 28 % студентів першого курсу з поступовим зростанням до

Таблиця 2.6

Результати написання творчого завдання

Група \ Оцінка	КГ ₁		ЕГ ₁		КГ ₂		ЕГ ₂		КГ ₄		ЕГ ₄	
	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів
відмінно	0	0	2,5	2	1,4	1	4,3	3	5,3	3	5,3	3
добре	27,7	23	25	20	34,8	25	32,8	23	35,6	20	42,1	24
задовільно	44,6	37	46,3	37	38,8	28	38,6	27	43	24	38,5	22
незадовільно	27,7	23	26,2	21	25	18	24,3	17	16,1	9	14,1	8

47 % студентів четвертого курсу отримали відмінні й добрі оцінки за написання творчого завдання. Нарахувавши значну кількість помилок, ми оцінили роботи на «задовільно» й «незадовільно», починаючи з 72 % студентів на першому курсі й

спадаючи до 59 % на четвертому. Саме під час перевірки тексту було виявлено найбільше мовленнєвих огріхів, що пояснюємо кількома причинами: рівнем складності творчого завдання; зосередженням більшої уваги на змісті висловлювання, а не на правильності написання; неухважністю; відсутністю навички перевіряти написане.

Узагальнені результати контрольної роботи констатувального зрізу віддзеркалено в таблиці 2.7 (обрахунок було здійснено шляхом визначення середнього арифметичного числа за показниками кожного рівня навчальних досягнень).

Таблиця 2.7

Узагальнені результати контрольної роботи

Група Оцінка	КГ ₁		ЕГ ₁		КГ ₂		ЕГ ₂		КГ ₄		ЕГ ₄	
	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів
відмінно	1,3	1	1,2	1	2,8	2	3,8	3	7,2	4	6,5	4
добре	32,5	27	30,4	24	36,1	26	34,3	24	42,8	24	41,1	24
задовільно	43,4	36	44,6	36	41,6	30	40,5	28	37,5	21	39,5	22
незадовільно	22,8	19	23,8	19	19,5	14	21,4	15	12,5	7	12,7	7

Аналіз результатів виконання контрольної роботи дав змогу виокремити типові правописні помилки, що є наслідком прогалин у знаннях студентів. Цікаво, що відсоткове співвідношення найчастіше повторюваних похибок дуже схоже в студентів усіх курсів і майже повністю співвідносне з найбільш проблемними темами з українського правопису, зазначеними під час анкетування. Отже, студенти припустилися помилок у написанні / пунктуаційному оформленні (розташовано в порядку від найбільш до найменш повторюваних): 1) власних назв; 2) складних слів разом, окремо, з дефісом; 3) великої літери; 4) тире між підметом і присудком; 5) відокремлених членів речення; 6) безсполучникових речень; 7) частки не з іншими частинами мови; 8) змін приголосних під час їх збігу; 9) слів

іншомовного походження; 10) вставних і вставлених конструкцій; 11) складносурядних і складнопідрядних речень.

Поодинокими були помилки в уживанні апострофа й знака м'якшення, *e* та *и* в коренях слів, у написанні префіксів, суфіксів та іменників чоловічого роду в Р. в. однини, слів іншомовного походження, а також у пунктуаційному оформленні однорідних членів речення, які не вважаємо показовими, але беремо до уваги під час цілісного опису рівнів сформованості правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури.

На основі структури правописної компетентності, яка містить когнітивний, операційний, діяльнісний, ціннісно-смісловий і поведінковий компоненти, було розроблено критерії визначення рівня сформованості правописної компетентності з показниками контролю:

- **інформаційно-когнітивний** (когнітивний складник компетентності) з такими показниками контролю: а) засвоєння базової термінології з українського правопису; б) знання орфографічних і пунктуаційних правил українського правопису;
- **операційно-діяльнісний** (операційний і діяльнісний складники компетентності) з такими показниками контролю: а) уміння знаходити орфограми й пунктограми в написаному тексті; б) уміння розпізнавати орфограми й пунктограми, розрізняти їх види; г) уміння застосовувати орфографічні та пунктуаційні правила; г) уміння користуватися словниками для перевірки правильного написання;
- **результативний** (ціннісно-смісловий і поведінковий складники компетентності) з такими показниками контролю: а) уміння грамотно оформлювати писемне мовлення відповідно до умов комунікативної ситуації; б) уміння знаходити й виправляти орфографічні та пунктуаційні помилки у власних і чужих текстах.

За визначеними критеріями ми виокремили чотири рівні сформованості правописної компетентності в майбутніх учителів-словесників: високий, достатній, середній та елементарний.

Високий рівень мають студенти, яким притаманні: вільне володіння термінологією і теоретичним матеріалом з української орфографії та пунктуації; уміння знаходити й використовувати різні джерела інформації з актуальних питань правопису; оригінальність і самостійність у підготовці й виконанні завдань дослідницько-пошукового характеру з українського правопису; уміння грамотно оформлювати писемне мовлення в будь-якій комунікативній ситуації, знаходити мовленнєві відхилення у власних і чужих текстах та редагувати їх.

Достатній рівень характерний для студентів, які володіють термінологією і вміють застосовувати правописні правила на практиці, утім припускаються окремих помилок у вживанні правописних понять і в оформленні писемного мовлення. Такі студенти організовані, здатні до самореалізації та вдосконалення, але не завжди проявляють ініціативу і творчий підхід у вирішенні завдань.

Середній рівень властивий студентам, у яких незначний запас правописних термінів, що спричиняє неточності у визначенні понять, поверхові знання правил української орфографії та пунктуації. Студенти з таким рівнем не вміють розпізнавати орфограми й пунктограми, роблять багато помилок на письмі, не здатні редагувати власне й чуже писемне мовлення. Під час навчання мислять стандартно, часто проявляють інертність, претензійність.

Елементарний рівень мають студенти, у яких відсутні фахові знання й уміння з українського правопису. Вони не вміють організувати самостійну роботу з вивчення відповідного матеріалу, тому здатні виконувати завдання тільки відтворювального типу. Такі студенти майже не володіють теоретичним матеріалом із правопису, не вміють використовувати знання на практиці, роблять багато помилок під час виконання вправ, неграмотно оформлюють власне писемне мовлення й не здатні виправляти мовленнєві огріхи. У студентів із низьким рівнем переважає слабка мотивація до навчання та несформованість

оцінних ставлень, тому вони апатичні, безініціативні й переважно пасивні на заняттях.

На основі визначених критеріїв із показниками контролю та узагальнених результатів контрольної роботи, відображених у таблиці 2.7, було здійснено розподіл студентів за рівнями сформованості правописної компетентності, що наочно демонструє діаграма на рисунку 2.1.

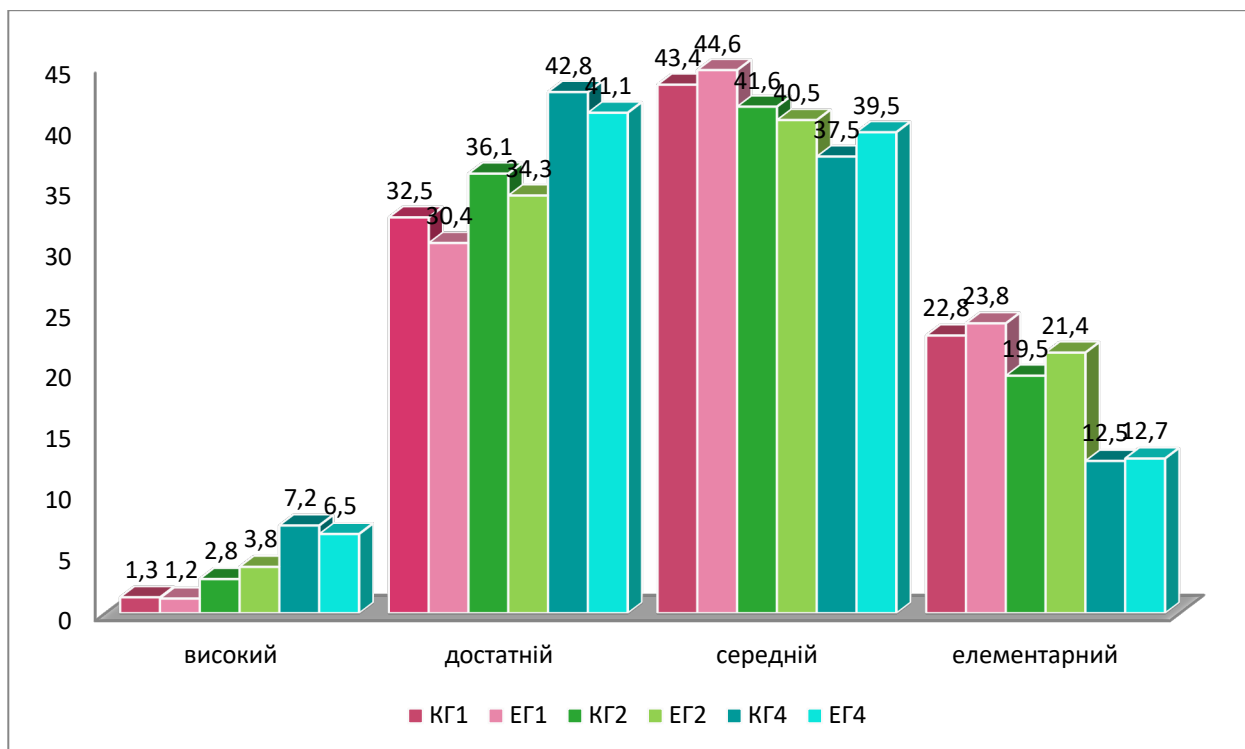


Рис. 2.1. Розподіл студентів за узагальненими результатами контрольної роботи

Результати таблиці 2.7 і рисунка 2.1 засвідчують, що на початковому етапі студенти експериментальних і контрольних груп 1 і 2 курсів мали переважно середній (43,4 % – КГ₁; 44,6 % – ЕГ₁; 41,6 % – КГ₂; 40,5 % – ЕГ₂) та достатній (32,5 % – КГ₁; 30,4 % – ЕГ₁; 36,1 % – КГ₂; 34, % – ЕГ₂) рівні сформованості правописної компетентності, а студенти 4 курсу – достатній (42,8 % – КГ₄; 41,1 % – ЕГ₄) і середній (37,5 % – КГ₄; 39,5 % – ЕГ₄) рівні. При цьому можна було чітко простежити поступову залежність навчальних досягнень від тривалості фахової підготовки: що старші за курсом майбутні вчителі української мови і

літератури, то менше помилок і неточностей вони припускалися, тому демонстрували вищі результати написання контрольної роботи. На основі діаграми робимо висновок, студенти експериментальних і контрольних груп відповідних курсів на початку експерименту виявили майже однакові рівні навчальних досягнень, тому навчання за експериментальною і традиційною методикою студенти розпочали з рівноцінними можливостями.

Підсумовуючи результати констатувального етапу, підкреслимо, що в майбутніх учителів української мови і літератури молодших і старших курсів виявлено прогалини в знаннях із правопису та упущення у використанні відповідних умінь і навичок на практиці. Статистику було враховано під час розроблення експериментальної програми з формування правописної компетентності в майбутніх учителів-словесників у процесі навчання мовознавчих дисциплін.

Висновки до розділу 2

Методичну основу навчання правопису утворюють загальнодидактичні та специфічні принципи, методи, прийоми й засоби, доцільне поєднання яких забезпечує максимальну ефективність освітнього процесу. До традиційних методів і прийомів формування правописної компетентності належать: розповідь; бесіда; метод роботи з підручником; вправи (різні види списувань; вправи з орфографічним словником; добір прикладів для обґрунтування певних орфограм чи пунктограм; диктанти; складання прикладів для ілюстрації орфограм і пунктограм; складання речень за схемами, опорними словами чи синтаксичними конструкціями; перебудова речень; творчі роботи, ускладнені орфографічними і / або пунктуаційними завданнями).

Паралельно з традиційними методами й прийомами в навчанні правопису використовують також інноваційні: проєктний, дослідницький, ситуаційний та інтерактивний. Названі методи об'єднують активність учасників освітнього процесу, творчий підхід до вирішення питання, інтенсивність роботи, високий рівень

інтересу та мотивації до діяльності. Ще одним спільним компонентом є наявність дослідницького складника, який потребує від студентів пошуку інформації для відповіді на запитання, активне обговорення ідей, дискусію з наступним вирішенням проблеми. Упровадження новітніх методів навчання передбачає високий рівень професіоналізму й педагогічної майстерності викладача, а також активне використання технічних засобів навчання, що створюють інформаційний супровід занять і полегшують організацію освітнього процесу.

Вивчення відповідного мовного матеріалу з поступовим виробленням і автоматизуванням правописних навичок відбувається впродовж усіх етапів фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. У результаті аналізу навчальних програм мовознавчого циклу було виявлено широкі потенційні можливості для формування й удосконалення правописної компетентності в майбутніх словесників. Проте в аналізованих документах недостатньо уваги приділено вивченню орфографічних і пунктуаційних норм, опрацювання яких має переважно теоретико-інформативний характер.

Щоб виявити методичні умови формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури на різних етапах фахової підготовки, ми проаналізували чинні навчальні підручники, посібники й збірники вправ. Огляд видань дав змогу констатувати, що теоретичний аспект правопису передбачає переважно тлумачення опорних понять, висвітлення відомостей про принципи української орфографії та пунктуації, а також укрупнену інформацію про відповідні норми української мови. Прикладний аспект більшою мірою тяжіє до продукування, оскільки в аналізованих виданнях переважають мовно-мовленнєві вправи, основна мета яких – засвоїти мовні знання й виробити мовленнєві навички. Автори навчальних видань мало уваги приділяють творчим вправам, які дають змогу формувати комунікативні навички паралельно з вивченням правописного матеріалу, тобто дозволяють виробляти й удосконалювати правописну компетентність у складі комунікативної. У практичних посібниках і збірниках вправ широко представлено традиційні типи

завдань, натомість інноваційні вправи було виявлено в кількох аналізованих виданнях, призначених для загальноосвітньої школи. Спробою усунути зазначені прогалини в лінгводидактиці вищої школи є розроблена методика формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі вивчення дисциплін лінгвістичного циклу.

З метою практичної апробації авторської методики було проведено педагогічний експеримент, що відбувався в три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний. Під час констатувального етапу було проведено анкетування студентів із метою вирішити такі завдання: з'ясувати власну оцінку правописної грамотності майбутніх учителів-словесників; виявити рівень мотивації до навчання правопису, чинники, які впливають на засвоєння правописних норм, і труднощі у процесі вивчення відповідного мовного матеріалу; відшукати шляхи покращення правописної грамотності. Аналіз анкетування засвідчив низький рівень мотивації до навчання, байдужість до грамотності власного писемного мовлення й часткову відстороненість від актуальних правописних питань і сучасних мовних процесів. Тезу про низьку мотивацію до навчання та доцільність упровадження інноваційних методів із метою формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури було підтверджено й за результатами опитування викладачів.

Діагностувальна частина констатувального етапу дала змогу виявити теоретичні знання з правопису; проаналізувати рівень сформованості правописних умінь і навичок та укласти реєстр типових правописних відхилень; розробити критерії з показниками контролю та схарактеризувати рівні сформованості правописної компетентності в майбутніх учителів-словесників. Узагальнені результати контрольної роботи засвідчили, що в студентів експериментальних і контрольних груп 1 і 2 курсів переважали середній і достатній рівні сформованості правописної компетентності, а в студентів 4 курсу навпаки – достатній і середній. Студенти експериментальних і контрольних груп розпочинали навчання з однаковими стартовими можливостями.

Основні положення другого розділу відображено в таких публікаціях авторки:

1. Федорич Х. Робота зі словником як чинник формування орфографічної компетентності студента. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 29. С. 159–161.
2. Федорич Х. Дослідницька діяльність як процес самореалізації особистості. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. Ч 2. С. 382–387.
3. Карповець Х. Ситуаційний метод як засіб формування правописної компетентності студента-філолога. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. Том 1. 2016. №1 (303). С. 70–74.
4. Карповець Х. М. Аналіз навчально-методичного забезпечення з вивчення правопису у вищій школі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 3 (41). С. 155–165.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСИЦИПЛІН

3.1. Вихідні теоретичні положення експериментального навчання

Розроблення й апробація методики поетапного формування правописної компетентності в майбутніх учителів-словесників становили мету формувального етапу – центральної ланки педагогічного експерименту. Для реалізації мети потрібно було виконати такі завдання: 1) систематизувати програмовий матеріал й обґрунтувати теоретико-методичне забезпечення експериментального навчання; 2) створити комплекс вправ і завдань із використанням традиційних та інноваційних методів, що сприяють активізації мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів та покращують результативність навчання; 3) експериментально апробувати методику формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури й перевірити її ефективність.

У підвалини розробленої методики формування правописної компетентності в майбутніх словесників було закладено традиційні загальнодидактичні принципи освітнього процесу та сучасні, зокрема такі, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, етнізація, диференціація, індивідуалізація, оптимізація [176, с. 29]; лінгводидактичні принципи навчання мови, зокрема взаємозв'язок вивчення всіх розділів мови, функційно-комунікативна спрямованість навчання мови, взаємозв'язок розвитку усного й писемного мовлення, текстоцентризм [100, с. 182], а також спеціальні принципи навчання правопису, описані в попередньому розділі.

Для науково-методичного обґрунтування експериментальної методики формування правописної компетентності майбутніх учителів-словесників ми врахували різні підходи до навчання. За визначенням Г. Дідук-Ступ'як, підхід до навчання мови – це «стратегічна концентрична система, що містить закономірності, принципи, форми, методи і прийоми роботи з мовно-мовленнєвим матеріалом» [55, с. 81]. Мета експериментального навчання полягала у виробленні правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури, відповідно в підвалини апробовуваної методики було закладено компетентнісний підхід, спрямований на формування в студентів базових і спеціальних компетентностей як готовностей виконувати професійні обов'язки на основі знань і досвіду та з урахуванням ціннісних орієнтирів особистості. Домінування компетентнісного підходу зумовлюють його функції: 1) операціональна (передбачає виявлення (операціоналізацію) системи знань, умінь і навичок, видів готовності студента, що визначають його компетентність і гарантують результативність вирішення професійних, соціальних та особистісних завдань; 2) діяльнісно-технологічна (забезпечує конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимальне наближення до майбутньої сфери діяльності студента, розроблення й упровадження в освітній процес завдань, способи вирішення яких відповідають технологіям професійної діяльності; 3) виховна (означає посилення виховного складника освітнього процесу, формування в студента організаторського й управлінського досвіду, культури особистісного та професійного спілкування; 4) діагностична (передбачає розроблення більш ефективної системи моніторингу якості освітньо-професійного процесу, зокрема, діагностики досягнутих рівнів сформованості компетентностей [65, с. 102].

Особистісно орієнтований підхід «зобов'язує» педагога усвідомлювати складний світ психічних і соціальних якостей вихованців, адже передбачає розуміння індивідуума як системи, яка визначає психічні особливості особистості [97, с. 115]. Відповідно означений підхід забезпечує оптимальні

умови для мовнокомунікативного розвитку кожного студента, його самовизначення й самостворення, сприяє культурній самоідентифікації.

Комунікативно-діяльнісний підхід має виразну практичну спрямованість, оскільки передбачає засвоєння мови з огляду на її комунікативну значущість. Основним засобом і вирішальною умовою становлення особистості є діяльність, що спонукає особистість до самоорганізації, самореалізації та самоконтролю. Цей підхід передбачає зв'язок змісту професійної освіти й навчання з професійною діяльністю майбутніх фахівців і зумовлює той факт, що засвоєння знань відбувається одночасно з опануванням способів дій [7, с. 79]. У контексті виконаного дослідження комунікативно-діяльнісний підхід зорієнтований на вдосконалення мовленнєвої діяльності студентів, формування комунікативних стратегій та внутрішньої мотивації.

Формувати правописну компетентність доречно на текстовій основі, що є основним засобом і результатом навчання в текстоцентричному підході. Цей підхід поліфункційний, оскільки забезпечує одночасне виконання кількох завдань: 1) засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь і навичок на основі текстів; 2) усвідомлення структури тексту й функцій мовних одиниць у ньому; 3) формування вмінь і навичок сприймати, аналізувати, відтворювати, створювати, редагувати власні висловлювання; 4) вироблення й удосконалення комунікативної компетентності [74, с. 178].

Дослідницький підхід передбачає навчання студентів елементам дослідницької діяльності на основі творчого пошуку для вирішення проблемних професійно орієнтованих завдань чи життєвих ситуацій. В. Анісімова й О. Карпова визначальною умовою навчально-дослідницької діяльності студента вважають актуалізацію професійно-значущих знань як процесу переведення з потенційного стану в актуальну дію раніше набутих знань, їх відтворення та перенесення в нові ситуації, використання з метою встановлення зв'язку з навчальним матеріалом, що потребує засвоєння [2, с. 39].

Опитування студентів підтвердило, що в навчанні правопису важливо враховувати зв'язок цього структурного рівня з іншими розділами мови. Структура української мови зумовлює використання в процесі формування правописної компетентності системного підходу. В. Зінченко зазначає, що такий підхід до вивчення української мови передбачає усвідомлення мовних одиниць, їх функції; урахування відношень і взаємозв'язків кожного із сегментів мовної системи, розвиток і функціонування мови; вивчення правил і закономірностей; оволодіння системно-структурними утвореннями фонологічного, семантичного, морфологічного, синтаксичного рівнів, необхідних для розуміння й побудови мовлення. Усі перераховані умови забезпечують розвиток і саморозвиток особистості як суб'єкта мовно-мовленнєвої та пізнавальної діяльності, формування готовності до подальшого професійно зорієнтованого навчання [73, с. 14].

Правописна компетентність містить ціннісно-мотиваційний складник, тому її формування неможливе без аксіологічного підходу, у рамках якого цінності визначають регуляторами людської поведінки, навчальної і професійної діяльності, ухвалення рішень у ситуаціях вибору. Цей підхід дає змогу аналізувати процес формування системи знань, умінь і навичок через детермінованість ціннісного ставлення суб'єктів навчально-виховного процесу до змісту й результатів власної діяльності, професійних ролей і позицій [23, с. 13].

Реалізація апробованої методики передбачає виявлення рівнів сформованості правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури та впровадження новітніх методів навчання, отже, використання технологійного підходу, що враховує вихідні діагностичні дані й має спрямованість на оптимізацію, удосконалення навчальної діяльності, підвищення її інструментальності, інтенсивності й результативності. Технології педагогічної діяльності враховують об'єктивні дидактичні закономірності, тому в конкретних умовах гарантують відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям [23, с. 13].

Названі підходи становлять стратегію формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури, безпосередня реалізація якої передбачає врахування таких закономірностей: 1) ефективність вироблення орфографічних умінь безпосередньо залежить від використання відповідних правил у правописній діяльності; 2) орфографічні навички пов'язані з умінням аналізувати структуру слова; 3) вироблення орфографічних умінь і навичок ефективно за умови впорядкованості виучуваного матеріалу; 4) пунктуаційна грамотність залежить від розуміння функцій розділових знаків; 5) пунктуаційні вміння формуються на триєдиній основі пунктуації, тобто з урахуванням граматичного, смислового й інтонаційного аспектів пунктуації, і залежать від навичок виразного читання; 6) становлення правописних (орфографічних і пунктуаційних) навичок співвідносне з розвитком мислення, пам'яті, уваги й мовного чуття; 5) рівень правописної компетентності залежить від навчальних досягнень студентів з інших розділів мови, завдяки чому реалізується принцип навчання правопису на лексико-граматичній основі.

Вивчення психолого-педагогічного й методичного доробку провідних лінгводидактів, аналіз чинних програм і навчальних посібників дозволили уточнити методичні аспекти процесу формування правописної компетентності в майбутніх учителів-словесників і відповідно до принципів експериментального навчання та практичних завдань дослідження встановити найбільш ефективні методи навчання, розподіливши їх на традиційні та інноваційні. До першої групи ми зарахували розповідь, бесіду, метод вправ і роботу зі словниками; до другої – проєктний, дослідницький, ситуаційний, інтерактивний методи.

Програмою формувального експерименту було передбачено застосування різних форм організації навчання та форм роботи. Загальнотеоретичну підготовку студентів забезпечував лекційний курс. Проблемний виклад лекційного матеріалу, коли викладач висуває проблему, висвітлює погляди на неї та шляхи її розв'язання, було використано з метою ознайомити студентів із принципами орфографії та пунктуації, а також висвітлити відомості з історії становлення

української правописної системи. Лекції-візуалізації з елементами евристичної бесіди мали на меті ознайомити студентів із правописними нормами української мови. Для узагальнення теоретичного матеріалу з української пунктуації було використано лекцію-пресконференцію, яка вимагає посиленої підготовки й активної роботи всіх учасників освітнього процесу. Практичні заняття мали на меті закріплення здобутих під час лекції та в ході самостійного опрацювання знань, більш детального й системного розгляду складних питань, набуття студентами правописної компетентності в процесі виконання різних видів вправ. Консультації та додаткові заняття відвідували студенти з нижчим рівнем знань, тому такі форми організації навчання передбачали усунення прогалин, коригування здобутих умінь і навичок та допрацювання матеріалу з метою вирівняти правописну компетентність учасників окремої академічної групи.

Самостійна робота студентів, організовувана в межах експериментальної програми навчання, найбільшою мірою забезпечувала реалізацію особистісно орієнтованого підходу та рефлексійний характер навчальної діяльності, оскільки студенти отримували чітко сформульовані завдання на кожному етапі навчання, оцінювали індивідуальні локальні й професійні загальні цілі виконання завдань пошуково-пізнавального характеру, проводили само- чи взаємооцінювання результатів.

З-поміж форм роботи було використано індивідуальне, парне, групове й фронтальне навчання. Завдяки цьому вдалося реалізувати особистісно орієнтований підхід з урахуванням індивідуальних характеристик кожного студента і студентки в групі, а також зацікавити й мотивувати студентів, активізувати їх мисленнєво-мовленнєву діяльність, попрацювати над виробленням навичок співпраці та взаємодопомоги. Відомо, що найсуттєвішим під час роботи в малих групах є розподіл ролей і чітке виконання обов'язків учасниками, до складу яких входять: спікер (керівник), секретар, доповідач, посередник. Керівник групи зачитує завдання, стежить за регламентом під час обговорення, заохочує групу до роботи, підбиває підсумки, за згодою призначає

доповідача. Секретар робить записи, допомагає підсумовувати й виголошувати результати роботи. Посередник стежить за часом, заохочує групу до роботи. Доповідач висловлює думку групи, доповідає про результати роботи [148, с. 90–91]. Проте такий розподіл часто за інерцією спричиняє повторюване виконання обов'язків і не дає змоги одній особі проявлятися в процесі роботи в різних ролях. З огляду на цей факт ми орієнтували студентів на те, що викладач може обрати будь-якого учасника групи для пояснення певного завдання. Така умова мобілізувала студентів і посилювала потребу у взаємонавчанні.

Для ефективності освітнього процесу важливо було правильно організувати роботу студентів у групах. На початку заняття для актуалізації й корекції опорних знань і з метою психологічного налаштування на роботу, як правило, відбувалася фронтальна перевірка домашнього завдання. На першому етапі дослідного навчання ми оцінили рівні навчальних досягнень студентів, тому розподіл відбувався таким чином, щоб в одній групі працювали студенти з різними потенційними можливостями. Після завершення групової роботи ми з'ясовували результати виконання вправ, запитували про ефективність навчання, труднощі в роботі, переваги й недоліки такого виду навчальної діяльності, способи покращення заняття. Щоб позбавити студентів відчуття конкуренції та зняти емоційну напругу, ми об'єднували групу й пропонували конструктивну вправу або завершальне самостійне завдання.

Практичне втілення апробованої методики навчання забезпечували засоби навчання: підручники й посібники, спеціально дібрана система вправ і завдань, інформаційні й дослідницькі проекти, контрольні роботи, тести, схеми, таблиці, словники, комп'ютерні програми, мультимедійні презентації, інтернет-ресурси. Значну частину роботи студенти виконували за допомогою комп'ютерної техніки. Вона підвищує ефективність навчання, робить його глибшим, різноманітнішим і змістовнішим. Саме під час роботи з комп'ютером відбувається активна пізнавальна діяльність студентів з урахуванням індивідуальних можливостей кожного з них [151, с. 135].

Зміст, методи, форми й засоби експериментального навчання окреслили коло технологій навчання. Технологія навчання – це розділ педагогічної технології, що вивчає, досліджує, узагальнює принципи, закономірності, форми, методи та прийоми освітнього процесу, їх вплив на засвоєння знань, формування вмінь і навичок, розвиток потенційних здібностей, світогляду, громадянської позиції студента тощо. Т. Назарова уточнює, що технологія навчання віддзеркалює шляхи засвоєння навчального матеріалу в межах конкретної науки, галузі, навчальної дисципліни [27, с. 148–149]. У рамках дисертаційної роботи було застосовано технології розвивального, проблемного, інтерактивного, особистісно орієнтованого та інформаційно-модульного навчання, які дозволили підвищити якість і результативність освітнього процесу завдяки спрямованості на гуманізацію й гуманітаризацію освіти, збільшенню рівня соціальної мотивації та пізнавальної активності студентів, розвитку навичок самоосвіти, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки.

Отже, апробовувана методика формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури вибудована на компетентнісному, особистісно орієнтованому, комунікативно-діяльнісному, текстоцентричному, дослідницькому, системному, аксіологічному та технологійному підходах. В основу експериментального навчання було покладено загальнодидактичні принципи, лінгводидактичні принципи навчання української мови та специфічні принципи навчання правопису. Орієнтування на завдання нинішньої вищої освіти, запити ринку праці й вимоги сучасного суспільства допомогло обґрунтувати теоретико-методичне забезпечення експериментального навчання. Найбільш ефективними для формування правописної компетентності в майбутніх словесників було обрано традиційні (пояснювально-ілюстративний, метод проблемного викладу матеріалу, метод вправ, робота зі словником) та інноваційні (проектний, дослідницький, ситуаційний, інтерактивний) методи; лекцію і практичне заняття як форми організації навчання; індивідуальну, парну, фронтальну й групову форми роботи; різноманітні дидактичні засоби й ІКТ.

3.2. Особливості методики формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури

Обґрунтування теоретико-методичного забезпечення експериментального навчання дало змогу розробити лінгводидактичну модель формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (детальніше див. рисунок 3.1). Структуру моделі становлять чотири блоки: цільовий, змістовий, організаційно-методичний та діагностувальний, – у яких відображено пропоновану методику навчання правопису. В основу моделі, крім принципів і підходів до навчання (змістовий блок), було покладено систему методів і прийомів роботи з правописним матеріалом, комплекс вправ і завдань для формування правописної компетентності, а також засоби й форми організації навчання (організаційно-методичний блок), які слугували своєрідним інструментарієм досягнення мети (цільовий блок) у послідовному процесі розгортання формувального етапу експерименту й досягненні кінцевого результату експериментального навчання (діагностувальний блок).

Створення ефективної моделі формування правописної компетентності майбутніх учителів-словесників передбачало розв'язання таких завдань:

- удосконалення вмінь знаходити й розпізнавати орфограми та пунктограми в написаному тексті, розрізняти їх види;
- вироблення навичок користуватися словниками для перевірки правильності написань;
- формування здатності грамотно оформлювати писемне мовлення з урахуванням орфограм і пунктограм;
- вироблення навичок знаходити й виправляти орфографічні та пунктуаційні помилки у своєму та чужому тексті;
- формування в студентів-україністів внутрішньої потреби дотримуватися правописних норм у текстах будь-якого функційного стилю;
- підвищення рівня правописної грамотності та культури писемного мовлення майбутніх учителів української мови і літератури.

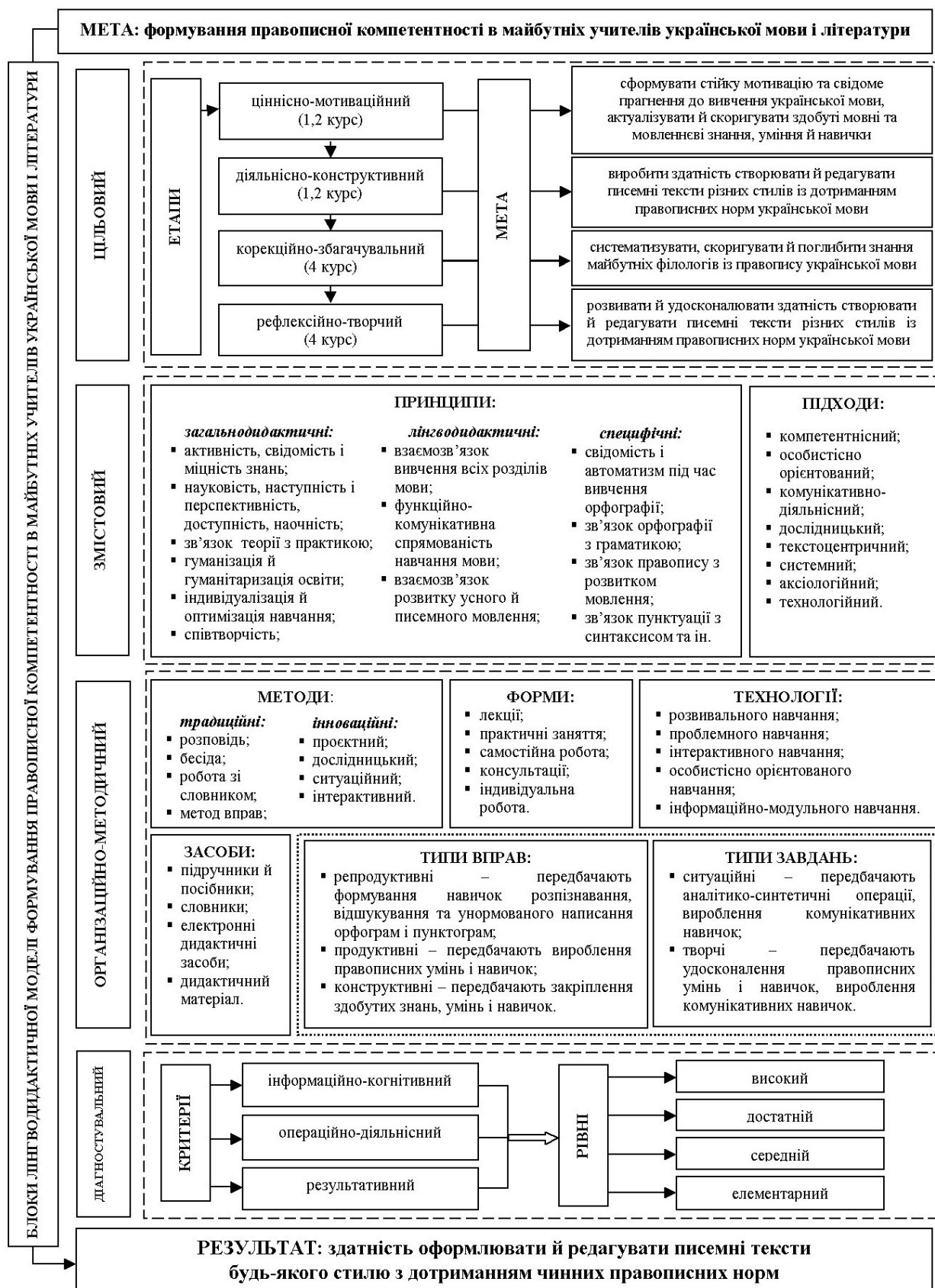


Рис. 3.1. Лінгводидактична модель формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури

Стрижневим компонентом організації навчальної діяльності студентів була впорядкована *система вправ і завдань*, що сприяла формуванню правописної компетентності. Необхідно зауважити, що поняття «вправа» і «завдання» подібні, але не тотожні. На сьогодні немає однозначного тлумачення цих термінів, проте ключовою відмінністю між ними є повторюваність. У тлумачному словнику сучасної української мови вправу пояснено як спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними, спеціальне завдання, виконуване для набуття певних навичок або закріплення наявних знань [21, с. 205]. Позитивним наслідком чисельності виконання вправ є автоматизм, який формується поступово. Спочатку учасники навчально-виховного процесу досягають певних нормативів правильності дій, далі – точності, а потім – швидкості. Ефективність навчання залежить від дотримання вимог до застосування вправ, з-поміж яких вирізняють: 1) визначеність конкретної мети кожної вправи; 2) наявність критеріїв правильності, точності та швидкості дій; 3) знання про послідовність і техніку виконання дій та вміння застосувати його до конкретної вправи; 4) попереднє засвоєння правил виконання засвоєваних дій; 5) багаторазове виконання засвоєваних дій; 7) постійний самоконтроль та контроль із боку вчителя / викладача за ходом і результатами виконання вправи [98].

В основу всіх дефініцій поняття «завдання» покладено мету, пошук, спрямовані на вирішення проблеми й досягнення бажаного результату. Виходячи з аналізу визначень, можна говорити про те, що вправа є різновидом завдання. Її специфіка полягає в багаторазовому повторенні з метою формувати та вдосконалювати вміння й навички вирішення лінгвістичних суперечностей і проблем. Поділяємо думку О. Біляєва про те, що, «на відміну від вправ, мовні завдання однократні, хоч їх часом доводиться виконувати повторно. Здебільшого завдання стосуються робіт із розвитку зв'язного мовлення: визначити тему й основну думку висловлювання, скласти план тексту, написати твір певного типу чи жанру мовлення та ін.» [11, с. 2].

Узявши за основу класифікацію вправ В. Вітюк, а також узагальнивши різні типології та напрацювання сучасних дослідників (М. Вашуленка, О. Горошкіної, О. Гриджук, Н. Грони, Г. Дідук-Ступ'як, О. Копусь, О. Кулик, Л. Овсієнко, С. Омельчука та інших), ми виокремили *репродуктивні, продуктивні й конструктивні вправи* та *ситуаційні й творчі завдання* для роботи з формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури. Систему навчальних завдань було вибудовано за принципом градаційності, «оскільки послідовність вправ має відображати поетапне ускладнення навчального матеріалу» [170, с. 18].

Репродуктивні вправи відтворювального характеру мають на меті аналітико-синтетичні операції з розпізнавання виучуваних мовних одиниць. Зорієнтовані на формування навичок розпізнавання, відшукування та унормоване написання орфограм і пунктограм (спостереження над мовою; дослідження-аналіз; орфографічний і пунктуаційний практикум), узагальнення через порівняння або протиставлення правописних правил (дослідження-зіставлення). **Продуктивні** – аналітико-синтетичні вправи, що передбачають практичне застосування орфограм і пунктограм у точно визначених стандартних умовах. До таких вправ зараховуємо ускладнене списування, вправи за зразком, розподільні та вправи з ключами, дослідження-відновлення, спрямовані на вироблення правописних умінь і навичок). **Конструктивні** – це синтетичні вправи з елементами творчості, виконання яких обмежене певними умовами, наприклад: редагування, дослідження-переклад, дослідження-модельювання, конструювання. Мета таких вправ – закріплення здобутих знань, правописних умінь і навичок.

Ситуаційні завдання передбачають аналітико-синтетичні операції під час вирішення ситуацій, що моделюють реальну професійну діяльність, із подальшим конструктивним або творчим завданням для формування правописних та комунікативних навичок. Ситуаційні завдання розвивають у студентів критичне мислення, навички вирішення проблем і прийняття зважених рішень; активізують мислення, стимулюють інтерес до обговорюваних проблем; підвищують

відповідальність за ухвалені рішення. Такі завдання сприяють удосконаленню вміння аргументувати власну думку, апробуванню різних механізмів впливу (навіювання, переконання, наслідування), винайденню стилю поведінки в процесі комунікації, усвідомленню суперечностей між невербальною поведінкою суб'єктів комунікації та її психологічним змістом тощо [29, с. 139].

Автоматизацію й удосконалення здобутих мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок та вироблення комунікативних навичок забезпечують *творчі завдання* – найскладніший вид роботи, повністю орієнтований на самостійне творче виконання. Творчі завдання враховують процесуальні властивості творчої навчальної діяльності: 1) самостійне перенесення знань і вмінь у нові умови діяльності; 2) бачення нової проблеми в традиційній ситуації; 3) усвідомлення структури об'єкта, бачення нової функції відомого об'єкта; 4) пошук альтернатив; 5) комбінування, перетворення, створення нового (пояснення, підходу, способу тощо) [103, с. 48–56]. Завдання такого типу реалізуються на рівні тексту, написання якого може бути ускладнене додатковими завданнями.

За етапами становлення правописних навичок у контексті оволодіння мовленням репродуктивні й продуктивні вправи є мовними, оскільки передбачають роботу з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення; конструктивні – мовленнєвими, адже їм властива наявність мовленнєвого завдання в обумовленій ситуації; творчі й ситуаційні завдання – комунікативними, які зорієнтовані на самостійне продукування висловлювання в певній комунікативній ситуації. Виконання мовних вправ за експериментальною методикою передбачало фронтальну й групову форму навчальної діяльності, оскільки студенти вчилися спостерігати, порівнювати й зіставляти правописні явища, що допомагає групувати мовний матеріал і створює основу для складніших видів роботи. Мовленнєві вправи, зорієнтовані на формування правописних умінь, поєднували фронтальну й парну роботу з метою почути різні думки щодо конкретного написання й виправити хибні, а також для налагодження співпраці між студентами академічної групи, для вироблення правописної уважності й навичок

взаємоконтролю. Комунікативні вправи передбачали переважно індивідуальну роботу, спрямовану на вироблення навичок творчості, самоорганізації та самоконтролю, а також групову – для формування навичок співтворчості й роботи в колективі, виховання поваги, взаєморозуміння й підтримки.

Аналіз програм мовознавчого циклу дав змогу виокремити навчальні дисципліни *«Практикум з української мови»* (1 курс), *«Культура української мови»* (2 курс), *«Сучасна українська літературна мова. Синтаксис»* (4 курс) як такі, що містять значний потенціал для діагностування й упровадження методики формування правописної компетентності в майбутніх словесників. Зміст роботи з формування правописної компетентності був зумовлений вибором дисциплін відповідно до навчального плану фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури й рівномірно розподілений на кожному етапі, визначеному в структурі лінгводидактичної моделі. Так, експериментальне навчання студентів 1 і 2 курсів передбачало ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-конструктивний етапи, а студентів 4 курсу – корекційно-збагачувальний та рефлексійно-творчий етапи.

Ціннісно-мотиваційний етап

Поступове розгортання експериментального навчання розпочиналося з визначення реального рівня сформованості правописної компетентності кожного студента ЕГ. За результатами констатувальних зрізів було визначено помилки й найбільш проблемні теми з українського правопису, на підставі чого ми спланували подальшу роботу в експериментальних групах. Мета першого етапу експериментального навчання студентів 1 і 2 курсів полягала у формуванні стійкої мотивації та свідомого прагнення до вивчення української мови, актуалізації й коригуванні вже здобутих мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок, позбавленні відчуття безпорадності, спричинюваного штучно й часто невинувато створеною безсистемністю правописних норм.

Оскільки дисципліна *«Практикум з української мови»* має переважно практичне спрямування й передбачає незначну кількість лекцій, вступом до

навчання правопису студентів-першокурсників стала лекція-інформація на тему «Загальні питання правопису», під час якої було висвітлено основні етапи розвитку й становлення українського правопису, систематизовано термінологійний апарат, схарактеризовано різні підходи до класифікування принципів орфографії та пунктуації. Такий тип лекції дає змогу в концентрованій формі зосередити потрібну інформацію, водночас із передаванням системи знань про предмет допомагає аудиторії самостійно вибудовувати цю систему в процесі «образ – мислення» [180, с. 5]. Мета лекції полягала в тому, щоб подати студентам загальну інформацію і запропонувати джерела пошуку більш детальних відомостей, які згодом було обговорено на практичних заняттях під час виконання вправ і завдань.

На другому курсі з дисципліни «Культура української мови» студенти експериментальних груп прослухали лекцію-візуалізацію «Правописні норми української мови» (детальніше див. у додатку Г), на якій було зосереджено увагу на проблемних темах, виявлених під час констатувального етапу експерименту, тобто комплексно викладено матеріал про вживання великої літери; написання слів разом, окремо, з дефісом; правопис власних назв; уживання розділових знаків у простих і складних реченнях.

Практична частина експериментального навчання на першому курсі охопила такі теми: «Українська мова як системне утворення»; «Правопис основи слова»; «Уживання апострофа і знака м'якшення»; «Зміни приголосних у потоці мовлення»; «Правопис складних слів»; «Правила вживання великої літери»; «Правопис слів іншомовного походження»; «Правопис власних назв». На цьому етапі експериментального навчання було реалізовано зв'язок орфографії з фонетикою та орфоєпією, оскільки культура писемного мовлення залежить від знання співвідношень між звуками й буквами, історичних змін у процесі розвитку мови та вміння правильно артикулювати звуки й звукосполучення. Знання з фонетики допомагають усвідомити особливості звукової організації сучасної української мови, простежити зв'язок між звуковою та графічною системами,

усною і писемною формами літературної мови, а також стимулюють розвиток вимовної і слухової культури, слухової уваги, пам'яті [198, с. 46].

Мета цього етапу дослідження зумовила переважання фронтальної форми роботи та мовних і мовленнєвих вправ, з-поміж яких було використано орфографічний практикум, дослідження-зіставлення, дослідження-відновлення, розподільні вправи з ключем, дослідження-моделювання, редагування, поодинокі творчі завдання:

Вправа 1. Аналітична вправа

I. Знайти орфограми в словах, пояснити правила їх правопису, зазначити, який принцип орфографії ілюструють аналізовані орфограми.

Багатий, безликий, зелений, жевріти, камінчик, капосний, лиман, миттю, мірошник, премудрий, прибережний, раненько, торф'яний, убозтво, чорний, ящірка.

II. Пояснити правильну вимову й правопис виділених слів.

1. Засвідчення осені – сльози небесні на вікнах, тремтіння у пальцях тонких і прозорих, як лід. 2. Ти тримаєш мене, коли я застаюся абсолютно одна, коли моє серце майже не б'ється (У. Галич). 3. Зодягнувшись у сні і недобрі повір'я Про око людське відтанцюуєм ми (Г. Чубай). 4. Все давно відцвіло, а тому ти збираєш насіння і щодня просуваєшся вперто вперед і вперед (За Ю. Іздриком). 5. Отут я серце виняньчив для неба, Не знаючи тоді, що небом назову (М. Вінграновський).

Вправа 2. Орфографічний практикум

I. Уставити пропущені літери, керуючись морфологічним принципом правопису. За потреби перевірити написання в орфографічному словнику.

Бага..тво, вел..ч, гіган..ський, грома..ський, дал..ч, кі..ті, лі..ба, лю..ство, моло..ьба, на бо..ці, піані..ці, пі..живити, пропаганди..ський, про..ьба, пшени..ний, ро..зброїти, студен..ський, у ді...ці, яє..ня.

II. Переписати, вставляючи пропущені сполучні голосні, обґрунтувати власний вибір. За потреби перевірити написання в орфографічному словнику.

Дев'яност..річчя, грош..любство, тепл..воз, овоч..сховище, сам..вчитель, атом..хід, кров..обіг, сорок..пуд, хімі..терапія, яйц..подібний, кост..прав, дв..владдя, вантаж..потік, бур..лом, кон..в'язь, прац..здатність, кра..знавство, свин..пас, житт..здатність, різц..тримач, шерст..прядильня, кож..м'яка, кошик..цвіті, корен..різка, лемур..подібні, сльоз..виділення, клин..пис.

III. Записати складні іменники разом або з дефісом, пояснити правопис. За потреби перевірити написання в орфографічному словнику.

Мікро/міліметр, радіо/фізик, пів/Львова, націонал/соціаліст, екс/віце/прем'єр/міністр, лісо/смуга, літак/снаряд, пів/години, пасажиро/кілометр, крути/голова, пів/яблука, нечуй/вітер, бджоло/знавство, альфа/промені, Мало/катеринівка, агро/грунто/знавство, буряко/комбайн, водо/масло/заправник,

де/калькування, міні/футбол, дівчина/красуня, земле/впорядкування, напів/провідник, хліб/сіль, людино/день, блок/система, життя/буття, жокей/клуб, жень/шень, етно/гурт, полу/мисок, зерно/елеватор, мати/й/мачуха, тепло/й/гідро/електро/станція, стоп/кран, жирно/молочність, фото/монтаж, медіа/лінгвістика, динамо/метр, жук/носоріг, євшан/зілля, полин/трава, дід/хлібороб.

IV. Записати власні назви відповідно до норм чинного правопису, перевірити написання у словнику.

Ростов/(Н, н)а/(Д, д)ону, Зелена/(Г, г)ура, Верхньо/(Д, д)ніпровськ, Баня/(Л, л)ука, Берізки/(Б, б)ершадські, Усть/(К, к)аменогорськ, Олександро/(П, п)ашенкове, Ріо/(Д, д)е/(Ж, ж)анейро, Давидів/(Б, б)рід, Повализька/(Б, б)истриця, Гвінея/(Б, б)ісау, Віта/(П, п)оштова, Михайло/(К, к)ощубинське, Соль/(І, і)лецьк, Па/(Д, д)е/(К, к)але, Олійникова/(С, с)лобода.

Вправа 3. Диктант

Записати текст, пояснити орфограми, написання яких відрізняється від звукового оформлення, указати принцип орфографії.

В наскрізнім промінні світанку розсунемо штори – А потім, як в шанці, залігши в роботу й сім'ю, Йдемо проживати уривки не наших історій – За цю неготовність із честю прожити свою (За О. Забужко).

Вправа 4. Дослідження-зіставлення

I. Записати слова, переклавши українською, пояснити правопис на основі порівняльно-зіставного аналізу орфографічних норм обох мов (за варіантами).

1. Мягкий, объединение, мяч, матерью, пять, память, соловьи, оловянный, Лукьянченко, верфью, здоровье, подвязано, вьюн, подъезд, двухъярусный, пламя, взгорье, душистый, тусклый, Демьяненко, Муравьев.

2. Конец, меньшинство, ночь, смесь, льготы, количество, поощряют, уменьшение, камушек, исполнитель, отчетность, полесский, товарищеский, мудрец, токарь, желчь, кобзарь, дрожь, думаешь, маленький, резчик, накипь, любовь.

II. Порівняти запропоновані конструкції, пояснити правопис повторюваних слів.

- 1) Київський будинок мод – київський ювелірний завод;
- 2) Приїхала Швидка допомога – вчасно надана швидка допомога;
- 3) Франківська кімната – франківські сонети;
- 4) Піфагорова ідея – піфагорова теорема.

Вправа 5. Дослідження-відновлення

I. За допомогою спрощеної фонетичної транскрипції відтворити графічну форму слів, зазначити, за яким принципом українського правопису потрібно їх писати.

[й'уний], [молодій], [солдац'кий], [нагору], [прапор], [шчавел'], [журнал'іст], [рож:арений], [стежка], [прóz'ба], [понашому], [мійес':а], [лиман],

[ромán], [назу́стр'іч], [нев'іс'ці], [тón:a], [мучній], [у́ман'с'кий], [асорт'і], [кавіа́рн'а], [земл'á], [ромáшка].

II. Відновити фразеологічні звороти, дописавши потрібні слова. Пояснити вживання [e], [o] після шиплячих.

1. Яка ..., така й паляниця. 2. ... летить на будь-який цвіт. 3. ...у домі голова, а жінка – душа. 4. У засватаної дівки багато 5. У нашого Омелька невеличка сімейка: тільки Сидірко та Нестріко, та дітей ... , та батько та мати, та нас три брати. 6. Слепе ... і те до матері лізе (Нар. тв.).

III. Записати текст, відтворивши його на основі деталізованої фонетичної транскрипції. Пояснити розходження у фонетичному й буквеному записах крізь призму фонетичних явищ.

[в'ік гѐ•н'іа•л'нїех ідеї // д°о_трие• дз'ц'•áтки//х°ор°ошиї в'ік // уже^ншч°ó•с'т'•áмїш /але^ншчѐ н'іч°ог°о нѐ^не б°оу•жіс':•а /б°о_шчѐ нѐ^н в'іри°ш / шч°ѓ м°ѓже^нш пр°ограти // такії с°у•ц'іл'нїї п°оу•л'іт п°о_ви°сх'ід'н'ї ї//]

VI. Записати текст, розкриваючи дужки. Обґрунтувати свій вибір на основі правил написання великої чи малої літери.

За всі роки існування (Ш, ш)євченківської премії налічується 557 (Ш, ш)євченківських лауреатів. Цікаво, що серед відзначених є багато хороших колективів: (Н, н)ародна самодіяльна хорова капела хлопчиків та юнаків (Л, л)ьвівського (О, о)бласного (Б, б)удинку (В, в)чителя «(Д, д)ударик», (Д, д)ержавна (З, з)аслужена (К, к)апела (У, у)країни «(Т, т)рембіта» зі (Л, л)ьвова, (Ч, ч)черкаський (Д, д)ержавний (З, з)аслужений (Н, н)ародний (Х, х)ор, (Н, н)аціональна (З, з)аслужена (К, к)апела (Б, б)андуристів (У, у)країни.

Новий етап в історії (Ш, ш)євченківської премії почався зі здобуттям (У, у)країною (Д, д)ержавної (Н, н)езалежності. Процедура присудження премії постійно вдосконалювалася. З метою надання вагомішої ролі та престижу (Д, д)ержавної (П, п)ремії (У, у)країни імені (Т, т)араса (Ш, ш)євченка як найвищої в (У, у)країні (П, п)ремії в галузі культури, літератури й мистецтва 27 вересня 1991 року (У, у)казом (П, п)резидента її перейменовано в (Н, н)аціональну (П, п)ремію (У, у)країни імені (Т, т)араса (Ш, ш)євченка (За І. Дзюбою).

Вправа 6. Розподільна вправа з ключем

I. Записати слова в чотири колонки залежно від того, за яким принципом українського правопису їх потрібно фіксувати (у першу – слова, що пишуть за фонетичним принципом, у другу – за морфологічним, у третю – за історичним, у четверту – за смисловим). К л ю ч: підкресливши першу літеру в кожному слові, дізнаєтеся, що варто робити, коли ставлять запитання, на яке потрібно відповідати «так» або «ні».

Товар, ріжу, змінюєшся, термін (Р. в.), юнак, епос, елемент (Р. в.), моріг, ідеалістці, брід, весна, (М, м)акінтош, ар'єргард, абзац, у/перше, невістчин, Тибет.

II. Записати іменники у дві колонки: 1) які треба писати разом; 2) які треба писати з дефісом. К л ю ч: підкресливши першу букву в кожному слові, прочитаєте другу частину вислову Шерлока Холмса «Найдосконаліший мозок...».

Індо/китай, руко/пис, блок/система, життє/пис, екс/чемпіон, зима/весна, авто/страда, верто/літ, дизель/поїзд, ін/новація, інженер/механік, єдино/початок, Їжачок/Лісовичок.

Вправа 7. Дослідження-моделювання

I. Утворити дієслівні пари так, щоб відбувалося чергування голосних, позначити корені.

1. Обломити, перегонити, схapati, викочувати, перескочити, підпомогти, перекроїти.

2. Загребти, здерти, забрести, викоренити, добрати, зберегти, вистеляти, виволокти, зірвати.

II. На основі орфоенічних законів мови утворити і записати форми дієслів, додаючи до запропонованих конструкцій необхідні префікси (з-, с-, зі-, зо-, із-).

Твердити, казати, формувати, вести, шити, жити, бігти, мазати, економити, їхати, гнути, псувати, бгати, в'янути, м'яти, тліти, мліти.

III. Записати словосполучення, утворивши прикметники від власних назв, пояснити правопис. За потреби перевірити написання у словнику.

(Грінченко) словник, (Тичина) читання, (Григорій) календар, (Прокруст) ложе, (Антон) вогонь, (Мюнхен) угода, Київ (вокзал), (хрест) походи, (Франко) сонет, (Ахіллес) п'ята, (Езоп) мова, (Троя) кінь, (Лука) книжка, (Вальпургій) ніч, (Іван) зілля, (Варфоломій) ніч, (Дніпро) схили, (Аріадна) нитка, (Рівне) вулиці.

IV. Від запропонованих конструкцій (чи на їх основі) утворити складні слова, пояснити правопис. За потреби перевірити написання в орфографічному словнику.

Висока кваліфікація, 365 гектарів, двадцять чотири поверхи, низька оплата, кам'яне вугілля, красно мовити, збирати зерно, подібний до дзвоника, заготівля льону, управління заводу, залізо і бетон, вісімнадцять градусів, кіно знімати, землю трясти, здатність до бою, описувати життя, батько і мати, робив і робив, три або чотири, подібний на літеру Т, і часто, і густо.

V. Від запропонованих географічних назв утворити прикметники, пояснити правопис.

Аляска, Сочі, Ростов-на-Дону, Страсбург, Мекка, Кандалакша, Ясси, Таллінн, Золотоноша, Сорокодуби, Верболози, Рудольфштадт, Гвінея-Бісау, Яр-під-Зайчиком, Гостролуччя, П'ятихатки, Михайло-Коцюбинське, Харків-Товарний, Стредфорд-на-Ейвоні, Давидів Брід, Соль-Ілецк, Ла-Манш, Атлантик-Сіті, Бордо.

Вправа 8. Редагування

I. Записати текст, зредагувавши його відповідно до норм української літературної мови, пояснити орфограми.

З 11 по 15 травня в Національному університеті «Острозька академія» тривали Дні науки. XXV студенсько-викладацьку конференцію, яка висвітлювала наукові досягнення академічної спільноти, цьогоріч було організовано в онлайн-форматі. Опісля, з 25 по 28 травня, в Університеті відбувалися «Дні якості», під

час яких обговорили результати моніторингу якості освіти й випрацювали план роботи на наступне пів річчя.

II. Зредагувати слов'янські прізвища відповідно до чинних правописних норм, пояснити орфограми.

Алексеев, Бестужев, Веселовській, Державин, Лермонтов, Белич, Єфімов, Григорьев, Нехорошев, Писарев, Кисельов, Репин, Семеркін, Щипачев, Чічков, Гушін, Півоваров, Свентек, Неєдлий, Соловйов, Палацкая, Данілова, Рєпнина.

Творче завдання

I. Написати твір-мініатюру (4–5 речень) на тему «Як дефіси воювали зі сполучними словами», використовуючи слова з виучуваної теми.

II. Написати твір-мініатюру (4–5 речень) на тему «Моє знайомство зі світом», використовуючи якомога більше слів іношомовного походження.

Результати анкетування та контрольних зрізів першого й другого курсів засвідчили, що найбільш проблемною темою є відмінювання й правопис слов'янських і неслов'янських прізвищ та географічних назв і похідних від них прикметників. Щоб зацікавити й активізувати аудиторію, систематизувати й унаочнити матеріал і полегшити вивчення відповідних правописних правил, студентам було запропоновано підготувати інформаційний проєкт на узагальнену тему «Правопис власних назв» (детальніше див. у додатку Д). Загалом студенти з цікавістю працювали над таким завданням, а окремі робочі групи дуже творчо підійшли до його виконання (детальніше див. у додатку Е). Ефективність проєктного методу засвідчили результати наступного заняття, коли студенти закріплювали теоретичний матеріал на практиці, відзначаючи, що в цьому їм допомогли напрацювання з підготовки проєктів. Як засвідчує практика, для навчання правопису найбільш оптимальними є групові короткотривалі монопроєкти, оскільки тимчасова робота в групі над конкретною темою дає ширші можливості для аналізу ситуації, передбачає обов'язкову під час вирішення певної проблеми дискусію, при цьому утримує відчуття новизни виучуваного матеріалу й допомагає уникнути банальності в освітньому процесі. Крім того, працюючи в складі малої групи студент не лише набуває досвіду соціальної взаємодії в колективі, а й формує власне уявлення щодо принципів співпраці, самостійно організовує власну діяльність, виробляє навички самоконтролю й самоаналізу [53, с. 6].

У студентів-другокурсників на цьому етапі ми провели практичне заняття на тему «Правопис частин основи українських та іншомовних слів» із метою узагальнити мовний матеріал і ліквідувати прогалини в знаннях про вживання апострофа й знака м'якшення, зміни приголосних під час збігу, правопис префіксів та слів іншомовного походження. Щоб охопити таку кількість різнорідних питань на одному занятті, навчальну діяльність було організовано з використанням інтерактивного методу «Ажурна пилка». Він передбачав таку організацію навчальної діяльності: учасники домашніх (початкових робочих) груп працювали над темою таким чином, що кожен був експертом з окремого питання. Після завершення роботи в домашніх групах студенти утворили нові – експертні групи (за роллю в домашній групі), у яких працювали експертами з відповідних питань. Експертна група заслухала всіх представників домашніх груп, проаналізувала матеріал загалом, додала уточнення, внесла корективи. Після завершення роботи студенти повернулися «додому» і кожен поділився інформацією, отриманою в експертній групі, з учасниками своєї «домашньої» групи.

Працюючи в складі однієї з шести робочих груп, студенти виконували такі вправи:

1. Записати слова, уставляючи за потреби на місці пропуску апостроф або знак м'якшення, пояснити правопис.

Бур...я, кров...ю, міжбрів...я, зор...яний, кам...яний, п...явка, духм...яний, різдв...яний, торф...яний, надвечір...я, Лук...янівка, під...їсти, возз...єднання, об...їзд, пів...яблука, Заполяр...я, дев...ятнадцять, Мар...яна, жираф...ячий, знічев...я, реп...ях, зв...язківець, пам...ятка, тьм...яний, верф...яний; дяд...ко, пис...мо, памороз..., постат..., близ...кий, бояз...кий, тон...кий, вуз...ко, пол...с...кий, держал...це, ціпил...но, Ковал...чук, Медвед...чук, клац..., чотир...ох, Хар...ків, Гор...кий, сімдесят..., дев'ят...сот..., с...огод...ні, купец...кий, одес...кий, кавказ...кий, різ...ко, брин...чати, різ...бяр, стан...те, сип...те, сон...кові, млин...кові, удар...мо, снит...ся, сниш...ся, лял...ці, міл...ка, міл...кий, піаніст...ці.

2. Записати слова, уставляючи потрібні букви на місці пропуску, пояснити правопис.

В...ічливий, роз...ява, от...епер, військ...омат, закон...ий, закон...ість, ран...ій, безпричин...о, числен...ий, нескінчен...ий, сатран...ий, блажен...ий,

варен...ий, бов...аніти, мотуз...я, піддаш...я, гіл...ястий, зняряд...ь, сторіч..., почут...ів, бад...я, попад...я, стат...ей, розкіш...ю, матір...ю, пригорщ...ю, попідвікон...ю, вил...ю.

3. *Записати текст, зредагувавши його відповідно до норм української літературної мови, пояснити орфограми.*

Дорогою на Майдан мені вдалося виявити, що моїх нових французьких друзів не цікавить політична риторика, громадянська патетика та пафос оттеперішніх риволуційних гасил. Вони хочуть зрозуміти, як трапилося, що мирні люди вийшли на проїздну вулицю і стали спів учасниками протесту. Їх, які бачили сирійські та грецьські конфлікти, дивує відсутність контрастних дискусій, хвасливої емоційної жестикуляції та алкоголю. А найбільше всього їх дивує цілеспрямованна відсутність дітей (За Т. Огарковою «Револуція. Вид із кухні»).

4. *Від запропонованих слів утворити спільнокореневі або нові слова, додаючи потрібний префікс, пояснити правопис.*

Писати, давній, берег, трусити, сипати, цементувати, формувати, священник, звати, робити, шити, прожогом, ковзати, мусити, солити, чинити, Дністер, просто, рвати, красивий, жити.

На занятті було використано такі типи вправ, як орфографічний практикум, редагування, дослідження-моделювання. Опрацювання правописних норм мало мовно-мовленнєвий характер, що було зумовлено етапом навчання та великим обсягом навчального матеріалу. Специфіка роботи з використанням методу ажурної пилки дала змогу всім студентам узагальнити виучуваний матеріал і надолужити упущене у власних знаннях за допомогою виправлення помилок і неточностей.

Діяльнісно-конструктивний етап

Засвоєння правописних правил відбувалося на основі морфолого-синтаксичного матеріалу, що забезпечувало реалізацію зв'язку з граматиною. У рамках експерименту було вивчено такі теми з української орфографії: «Морфологія. Відмінювання й правопис іменників»; «Відмінювання й правопис прикметників»; «Відмінювання й правопис числівників і займенників»; «Особливості вживання й написання дієслівних форм»; «Правопис прислівників»; «Особливості вживання й написання службових частин мови» – та пунктуації: «Синтаксис. Розділові знаки в простому неускладненому реченні»; «Пунктуація при однорідних членах речення»; «Пунктуація при відокремлених членах

речення»; «Пунктуація при конструкціях, граматично не пов'язаних із членами речення»; «Розділові знаки в складних реченнях»; «Способи передавання чужого мовлення». Відповідне навчання було спрямоване на формування вмій і навичок створювати й редагувати тексти в писемній формі, дотримуючись правописних норм української мови, тому заклало підґрунтя для паралельного вироблення навичок командної роботи і самостійного творчого підходу до вирішення завдань.

На цьому етапі необхідно було утримувати в студентів інтерес до навчання, сформований під час ціннісно-мотиваційного етапу, для чого ми використовували інноваційні методи й прийоми та різні форми організації навчання. На відміну від першого етапу, студенти частіше працювали в складі малих робочих груп, аналізували ситуації, виконували більше осібних творчих завдань, тому зосередимо увагу саме на таких видах роботи.

Під час вивчення теми «Відмінювання й правопис іменників» ми намагалися поділити академічну групу таким чином, щоб у кожній робочій групі було по 5 учасників, які навзаєм навчали один одного впродовж 30 хвилин. План роботи кожної групи вміщував 5 однакових питань, тому кожен студент групи доповідав з окремого питання. Після теоретичної роботи в групах студенти виконували тренувальні вправи у звичному навчальному режимі.

За допомогою методу «Ажурна пилка» було організовано навчальну діяльність під час вивчення тем «Особливості вживання й написання дієслівних форм» (детальніше див. у додатку Ж) та «Розділові знаки в складних реченнях» (детальніше див. у додатку З). За відгуками студентів і власними спостереженнями саме такий метод групового навчання був найбільш цікавим і продуктивним, оскільки його реалізацію забезпечували такі умови: 1) одночасна задіяність усіх учасників освітнього процесу; 2) виконання однакових вправ у всіх робочих групах, тобто рівні умови роботи; 3) обмін інформацією між експертами з різних домашніх груп; 4) нагода виправити помилки й ліквідувати прогалини завдяки взаємонавчанню в складі не лише домашньої, але й експертної групи;

5) можливість більш точно спрогнозувати тривалість навчальної діяльності робочих груп і системно контролювати поетапність заняття.

Для закріплення знань, умінь і навичок та для результативності освітнього процесу на відповідному етапі дослідного навчання студентам було запропоновано такі конструктивні вправи й творчі завдання:

I. Скласти 2-3 загадки, використовуючи займенники.

Наприклад: Всіх уранці підіймає, хоч у нього й рук немає (Будильник).

II. Одного разу Цезар вигукнув «Прийшов! Побачив! Переміг», і його фраза стала крилатою. Спробуйте й ви скласти афоризм, використовуючи для цього тільки дієслівні форми.

III. Написати твір-мініатюру (4–5 речень), використовуючи якомога більше службових частин мови, вигуків та звуконаслідувальних слів.

IV. Написати твір-мініатюру (4–5 речень) з використанням тире в простому реченні.

V. Написати художню мінібіографію, використовуючи якомога більше відокремлених прикладок.

Для виявлення й виправлення помилок найчастіше використовували метод взаємоперевіряння. За його допомогою студенти, зокрема, виробляли правописну пильність і вчилися редагувати чужий текст.

Вивчення теми «Правопис прислівників» відбувалося з використанням інтерактивного методу «Акваріум» (детальніше див. у додатку II). Після інструктування для актуалізації й корекції опорних знань і з метою психологічного налаштування на роботу академічна група фронтально перевірила домашнє завдання, після чого студентів було поділено на 4 робочі групи, кожна з яких почергово виконувала завдання. За правилами акваріума робоча група розташовувалася в центрі аудиторії, формуючи внутрішнє коло, решта студентів утворювали зовнішнє коло. Завдання виконували всі студенти одночасно, але коли робоча група пояснювала (за принципом ланцюжка), зовнішнє коло не втручалася в обговорення. Після виконання вправи учасники робочої групи поверталися на місця, інші студенти могли висловити коментарі, указати на помилки. Наступний етап роботи передбачав, що нова робоча група розташовувалася «в акваріумі» й виконувала чергову вправу. Наприкінці заняття зі студентами було обговорено результати групової роботи, з'ясовано проблемні

моменти, труднощі у виконанні завдань, плюси, мінуси й шляхи вдосконалення такого виду роботи. Щоб позбавити студентів відчуття конкуренції та зняти емоційну напругу, об'єднана академічна група виконувала завершальну конструктивну вправу.

Саме під час організації освітнього процесу з використанням методу «Акваріум» виникло найбільше труднощів: 1) значні витрати часу на інструктування студентів і пояснення правил організації навчальної діяльності, а також на технічну організацію роботи окремої групи, пов'язану зі зміною учасників внутрішнього кола; 2) розсіювання уваги студентів у зовнішньому колі під час роботи учасників внутрішнього кола, що спричиняє зниження рівня розумової активності й призводить до нижчої результативності навчання; 3) неоднакові умови роботи (пропоновані для виконання вправи було розташовано в порядку від простіших до складніших, тому одна група виконувала репродуктивну вправу, а інша – продуктивну чи конструктивну); 4) потреба посиленого контролю з боку викладача для залучення до роботи всіх студентів академічної групи і для перевірки правильності виконаних вправ.

Із метою вивчення теми «Пунктуація при конструкціях, граматично не пов'язаних із членами речення» (детальніше див. у додатку К) було організовано мовний тренінг. Л. Новікова зазначає, що навчальний тренінг поєднує демократичні принципи роботи й інтерактивні методи. Це дає змогу студентам навчатись у комфортних умовах, а також залучати до навчально-виховного процесу більше учасників [129, с. 67]. Крім того, ми звернули увагу на психологічний аспект тренінгових технологій. За їх допомогою студенти не тільки вчать визначати основні напрями майбутньої професійної діяльності, але й окреслюють цілі та перспективи її, формують позитивну «Я-концепцію», удосконалюють рефлексійні характеристики, виробляють здатність адаптуватись до реальних умов обраного фаху [204, с. 88]. Під час тренінгу, який передбачав не тільки мовну, а й певну рухову активність, студенти охоче долучалися до роботи і з цікавістю очікували на наступне завдання. Відзначимо, що організація

тренінгового заняття вимагає детального продумування кожного етапу навчальної діяльності студентів та ґрунтовної підготовки викладача, тому що неточності в завданнях або їх невідповідність віковим, психологічним, розумовим особливостям студентів, невраховані умови організації освітнього процесу можуть призвести до зайвих витрат часу та знизити ефективність роботи.

На другому курсі матеріал було укрупнено у зв'язку з обсягом навчальної дисципліни та наявною теоретико-практичною базою підготовки студентів, а також з урахуванням даних констатувального етапу. Завдяки зв'язкам правопису зі словотвором, морфологією та синтаксисом вивчення всіх названих розділів у межах дисципліни «Культура української мови» передбачало опрацювання таких тем: «Правопис складних слів»; «Уживання великої літери»; «Правопис власних назв»; «Морфологія і правопис відмінюваних частин мови»; «Синтаксис і розділові знаки в простому реченні»; «Синтаксис і пунктуація складного речення»; «Способи передавання чужого мовлення».

Практичні заняття відбувалися з поступовим ускладненням видів роботи: спочатку студенти всією групою або в парах виконували переважно продуктивні й конструктивні справи, потім готували інформаційний проєкт (детальніше див. у додатку Е), а в другій частині етапу працювали в складі малих груп і на завершення самостійно виконували творче завдання.

У процесі формування правописної компетентності в майбутніх учелів української мови і літератури на цьому етапі було використано, зокрема, такі види вправ і завдань:

Вправа 1. Орфографічний і пунктуаційний практикум

І. Записати слова відповідно до правил, підкреслити прикладку.

Риба/карась, ворон/птах, вітер/пустун, квітка/ромашка, нарцис/квітка, дуб/дерево, Дніпро/ріка, ріка/Дніпро, Полтава/місто, поет/початківець, журнал/«Київ», льотчик/Онищенко, Онищенко/льотчик, льон/довгунець, трава/звіробій, народи/брати, сніжинки/пушинки, деревій/трава, одуд/птах, птах/одуд, зима/лихоманка, мати/Катерина, Катерина/мати, батько/чабан, твір/опис, жук/короїд, рута/м'ята, ріка/Роставиця.

II. Записати словосполучення відповідно до орфографічних норм, уживаючи малу чи велику літеру, пояснити правопис. За потреби перевірити написання в словнику.

(в)авилонський полон, (а)кадемія наук, (а)нтанта, (а)льма-матер, (з)емна куля, (к)иєво-(п)ечерська (л)авра, (я)геллонський університет, (д)екларація про доходи, (л)ипова (д)олина, (у)чений секретар, (д)итячо-(ю)нацька спортивна школа, (а)ндріїв день, (з)имовий (п)алац, (о)тці церкви, (к)ам'яна (б)аба, (б)улонський (л)іс, (з)нак (з)одіаку, (с)трасна (п)'ятниця, (л)ьодове побоїще, (в)ідкрите акціонерне товариство, (д)ванадесяте свято, (а)скольдова могила, (с)трасна свічка, (б)ог (н)еба, (б)іловезька (п)уща.

III. Записати прості речення, розставляючи розділові знаки, пояснити пунктограми.

1. Писати розбірливо перше правило ввічливості (В. Ключевський). 2. В піснях дівоча світла туга і вільний помах косаря (М. Рильський). 3. Нас так багато з сонцем у крові (В. Коломієць). 4. Марудна справа жити без баталій (Л. Костенко). 5. Посада звісно річ престижна (П. Камінський). 6. Враження дитинства ясновесні! (Д. Білоус). 7. Ніч наче озеро в берегах неба (М. Коцюбинський). 8. Кров людська не водиця (Нар. тв.). 9. Мистецтво найкращий педагог (О. Гончар). 10. Ми сірі гуси в хмарі (А. Малишко). 11. Старі листи як вигасла зола (М. Луків). 12. За вікном дощ (З журналу). 13. Земне тяжіння то любов (В. Стус). 14. Кохати нові землі відкривати (І. Драч). 15. Усмішка твоя єдина, мука твоя єдина, очі твої одні (В. Симоненко).

Вправа 2. Аналітична вправа

Записати текст, підкреслити дієслова. Зазначити форму дієслова, вид, час, спосіб, дієвідміну, пояснити правопис.

На світанку Псьол якийсь дрімотний, ніби не доспав за коротку ніч. Сивий туманець пливе над рікою, неохоче залишає її зелені круті береги. У місті цього не помітити. А тут, коли сонце виходитиме не з-за високих будинків і мурованих кам'яниць, а впливатиме з заросених трав, з-за дерев, а часто навіть із дримаючого плеса, це будеш відчувати особливо гостро.

У червні сонце сходить рано. О четвертій годині вже голубіє над Києвом, і на східному прюзі небо наливається рожевим згустком, сповіщаючи про народження чогось нового. День розпочато (За І. Цюпою).

Вправа 3. Дослідження-моделювання

I. Від запропонованих іменників утворити чоловічі й жіночі імена по батькові, простежити закономірності вживання відповідних суфіксів.

Костянтин, Андрій, Василь, Володимир, Дмитро, Ігор, Ілля, Лев, Лука, Лукаш, Микола, Тимофій, Федір, Яків, Хома.

II. Записати текст, позначаючи числівники літерами у потрібній граматичній формі.

Земля разом із 8 іншими планетами рухається навколо Сонця. Відстань її до Сонця змінюється від 147,1 млн кілометрів на початку січня до 152,1 млн кілометрів на початку липня. Період обертання Землі навколо центральної зірки

дорівнює 365,242 доби, а навколо своєї осі – 23 годинам 56 хвилинам 5 секундам. Довжина земного екватора вимірюється 40 075 704 метрами. Уся поверхня Землі становить 510 млн квадратних кілометрів, крім того на 361,1 млн квадратних кілометрів її, тобто на 71 відсотку, розлився Світовий океан (З журналу).

III. Прочитати уривок поезії. Виписати прислівники, указати розряд за значенням, де можливо, утворити ступені порівняння.

Щороку, щоліта
і сухо, і зливи,
І ясно й туманно,
і все по-новому,
І все наче вперше:
розчахнуті сливи
І бджоли,
що руки обсіли медові (І. Муратов).

Вправа 4. Дослідження-трансформація

I. Провідміняти словосполучення, пояснити особливості відмінювання.

1. Сто студентів, сімдесят кілометрів, шестеро хлоп'ят, обидві груші, кільканадцять рядів, дві треті метра.

2. 1981-ий рік, 649-ий учасник.

II. Запропонований віршовий уривок (окремі розділові знаки пропущено) оформити як цитату, пряму мову, непряму мову та діалог, зобразити схематично.

Гордо каркнула ворона /
Я – ворона з Лісабона! /
Я – з самісіньких Прилук! /
Гордо каркнув чорний крук / (За Є. Гуцалом).

Вправа 5. Конструювання

I. Записати словосполучення, поєднавши слово з дужок з усіма іншими в переліку, пояснити правопис (I варіант – перші три позиції, II варіант – три наступні позиції), за потреби перевірити написання в словнику. Скласти три речення на кожне з правил написання складних конструкцій.

- 1) (Взаємно) ізольований, однозначний, паралельний;
- 2) (високо) калорійний, піднятий, поважний, поставлений;
- 3) (науково) дослідний, фантастичний, пояснений;
- 4) (мало) істотний, відомий, досліджений, відшліфований;
- 5) (соціально) свідомий, небезпечний, побутовий;
- 6) (ясно) блакитний, лиций, вельможний.

II. Скласти речення за запропонованими схемами (робота за варіантами 1, 2 і 3, 4). Перетворити сполучникові речення на безсполучникові та навпаки, пояснити пунктограми.

1. []: [].
2. Якщо (), то [], і [].
3. [] – [].

4. [], бо () і ().

Ситуаційне завдання

I. Під час перевіряння домашнього завдання студенти почали сперечатися щодо правопису синоніма до слова «ледар». Частина групи написала *лежОбок*, мотивуючи тим, що [о], за правописом, – сполучний звук після твердого приголосного, зокрема шиплячого [ж]. Дехто написав *лежИбок*, пояснюючи, що складне слово утворене від словосполучення «*лежи на боку*». Окремі студенти написали *лежЕбок*, аргументуючи мовним чуттям.

Який із запропонованих варіантів правильний? Як спростувати помилкові аргументи й обґрунтувати нормативне написання?

II. У видатковій накладній, яку директор машинобудівного заводу отримав на підпис, було зазначено таке:

- поперечно-шліфувальний верстат – 250 шт.;
- дерево-обробний верстат – 100 шт.;
- метало-різальний верстат – 160 шт.;
- карусельно-фрезерний верстат – 220 шт.;
- свердлильно-довбальний – 110 шт.;
- форматно-обрізний верстат – 80 шт.;
- гільзо-різальний верстат – 170 шт.

Директор перечитав написане двічі, узяв ручку і підкреслив кілька словосполучень. Опісля зателефонував у відділ кадрів із проханням перевірити правопис слів та оформити вакансію редактора-коректора.

Прокоментуйте ситуацію з директором. Про що свідчить така його поведінка? Поясніть правопис конструкцій із накладної, перевірте написання в словнику.

III. На домашнє завдання студентам потрібно було скласти кілька словосполучень або речень таким чином, щоб написання того самого слова відрізнялося. Під час аудиторного заняття студент прочитав таке:

- 1) Київський будинок мод – київський ювелірний завод;
- 2) Приїхала Швидка допомога – вчасно надана швидка допомога;
- 3) Франківська кімната – франківські сонети;
- 4) Піфагорова ідея – піфагорова теорема.

В аудиторії пролунав голос: «А відколи це присвійні прикметники, утворені від імен, пишуть із малої літери?».

Прокоментуйте ситуацію. Як би Ви зреагували на таку репліку? Як називають використані в реченнях слова? Чи всі вони є омонімами і як пояснити їх правопис?

Під час навчання пунктуації було поєднано інтерактивний та ситуаційний методи, коли студенти одночасно працювали в малих групах над різними ситуаційними завданнями, а після завершення презентували на загал результати обговорення (детальніше див. у додатку Л). Наголосимо, що інтерактивну роботу

складно організувати без технічних засобів навчання, особливо за умов почергового виконання неоднакових завдань у різних групах. Так, коли студенти окремої робочої групи коментували виконане, на екрані, як правило, було висвітлено початкове завдання. З одного боку, це значно полегшує підготовку викладача до організації та проведення заняття, з іншого – спрощує процес сприймання інформації і дає змогу іншим учасникам освітнього процесу спостерігати за ходом думки доповідачів, перевіряти правильність пояснення, ставити уточнювальні запитання.

Підсумовуючи, зазначимо, що впровадження активних методів навчання – це тривала перспектива, оскільки студенти, звиклі до пасивного навчання, не відразу долучаються до освітнього процесу в нових умовах. Крім того, групова робота вимагає налагодження сприятливого мікроклімату, що відбувається не відразу. Так, на перших заняттях із використанням інтерактивного методу більша частина студентської аудиторії була інертною, замкненою, малоініціативною, натомість наприкінці експериментального навчання студенти впевнено утворювали робочі групи, активно обговорювали завдання в процесі виконання, без зайвих вагань підносили руку, щоб уточнити незрозумілу інформацію.

Корекційно-збагачувальний етап

Цей етап мав на меті систематизувати, скоригувати й поглибити знання майбутніх учителів української мови і літератури з правопису української мови. Одним із найважливіших завдань було вироблення чітких ціннісно-сміслових орієнтирів щодо грамотного оформлення писемного мовлення будь-якого стилю.

Експериментальне навчання студентів-четвертокурсників розпочиналося з лекції-пресконференції на тему «Пунктуаційні норми української мови». Такий тип лекції було обрано з огляду на те, що за три роки навчання в закладах вищої освіти студенти вже мають певний рівень знань із пунктуації, тому озвучення відомого може бути нецікавим і некорисним слухачам. За кілька днів до заняття ми повідомили студентів про тему лекції, щоб вони могли підготувати цікаві їм запитання. Групування питань окреслило межі викладу матеріалу, який було

розподілено на такі підтеми: 1) пунктуація як мовознавчий термін; 2) тире між підметом і присудком; 3) розділові знаки в простому ускладненому реченні; 3) розділові знаки в складносурядному реченні; 4) розділові знаки в складнопідрядному реченні; 5) розділові знаки в безсполучниковому реченні; 6) розділові знаки в реченнях із **як**. Найчастіше повторювалися питання щодо пунктуаційного оформлення вставних і вставлених конструкцій та розділових знаків у складносурядних і складнопідрядних реченнях. Найбільш цікавим і проблемним виявилось питання про розділові знаки в реченнях із **як**, що зумовлено передусім типом речення (просте неускладнене; просте, ускладнене порівняльним зворотом; складне з підрядною порівняльною частиною). Загалом було констатовано високий інтерес студентів до заняття, досить ґрунтовну підготовку з пунктуації в простому реченні, трохи гірший рівень знань про вживання розділових знаків у складному реченні.

Під час вивчення словосполучення як мінімальної синтаксичної одиниці за допомогою мовних і мовленнєвих вправ було реалізовано зв'язок орфографії з граматиною:

Вправа 1. Аналітична вправа з орфографічним практикумом

Записати словосполучення відповідно до чинних правописних норм, указати різновид словосполучення за будовою та способом зв'язку між словами.

В/основному підручнику, в/основному все сказано, далось в/знаки, жити на/повну, жити на/повну силу, написано по/латині, не/написаний лист, по/третє число, працювати на/самоті, сидить на/одинці, страва до/смаку, ще не/написаний лист.

Вправа 2. Дослідження-зіставлення з аналітичним завданням

Перекласти словосполучення, урахувавши граматичні особливості української мови, визначити тип словосполучення за способом зв'язку.

Любое время, трое студентов, говорит на английском, справка о прививках, терпеть поражение, согласно приказу, обучать языку, отправить на адрес, прислать по почте, яркие воспоминания, на повестке дня, пренебрегать советом, женат на ней, овладеть языком, породистая собака, потребовать разрешения, созвучный сообщениям, наполненный радостью, относительно рабочего, болей гриппом.

Вправа 3. Конструювання

Із запропонованими словами скласти словосполучення, не змінюючи їх частинимовної належності, щоб продемонструвати різні типи граматичного зв'язку.

Абрикоса, боротися, далеко, латинська, літо, мільйон, мріяти, опанувати, тире, шуміти.

На відміну від традиційного навчання, коли пунктуаційні норми розглядають узагальнено наприкінці курсу синтаксису, ми запропонували студентам матеріал із пунктуації на початку вивчення дисципліни. Так, під час опрацювання теми «Типи речень за метою висловлювання» особливу увагу було звернуто на принципи пунктуації, а, щоб унаочнити питання дотримання пунктуаційних норм і вмотивувати потребу їх вивчення, наступного заняття студенти повинні були підготувати дослідницькі проєкти на тему «Пунктуація української мови» (детальніше див. у додатку М). Суть ключового завдання проєкту полягала в розробленні анкети й проведенні опитування серед студентів окремої спеціальності / факультету, щоб виявити: розуміння поняття «пунктуація»; міркування щодо важливості дотримання пунктуаційних норм; найскладніші пунктуаційні теми; «найбільш уживані» розділові знаки, а також ті, якими найчастіше «нехтують» у писемному мовленні; причини недотримання пунктуаційних правил.

У результаті роботи над проєктом студенти підсумували, що пунктуаційна грамотність студентів різних спеціальностей потребує допрацювання. Більшість опитаних дають правильне триаспектне визначення пунктуації як науки, що вивчає особливості вживання розділових знаків; системи правил, які пояснюють правильне використання розділових знаків на письмі; сукупності всіх розділових знаків, проте трохи менше половини респондентів розуміють пунктуацію тільки як систему розділових знаків, уживання яких не є обов'язковим внутрішнім правилом. Узагальнивши проєктні матеріали, студенти з'ясували: «найуживанішими» розділовими знаками є кома й крапка, до того ж комою найчастіше «нехтують», пояснюючи, що її вживання обумовлено надто великою кількістю правил, які неможливо запам'ятати. До найскладніших пунктуаційних тем опитані зарахували: вставні та вставлені конструкції, відокремлені члени речення, тире між підметом і присудком, розділові знаки в складних реченнях.

Статистика проєктних досліджень помітно здивувала четвертокурсників, особливо в ціннісному аспекті. На нашу думку, це можна пояснити тим, що в процесі фахової підготовки в майбутніх учителів української мови і літератури формується певне нормативно-поведінкове ставлення до дотримання мовних норм, відмінне від студентів інших спеціальностей. Підготовка навчальних проєктів неочікувано позитивно вплинула на ціннісно-мотиваційну сферу майбутніх словесників, що сприяло більш легкій і свідомій роботі над удосконаленням правописних навичок на наступному етапі експериментального навчання.

Рефлексійно-творчий етап

Цей етап було скеровано на творчу реалізацію правописних навичок і формування здатності оперувати набутими знаннями й уміннями в навчальній, професійній та побутовій сферах. Експериментальне навчання мало на меті розвивати й удосконалювати здатність створювати й редагувати письмові тексти різних стилів із дотриманням правописних норм української мови.

Аналіз навчальних програм засвідчив, що в структурі дисципліни «Сучасна українська мова. Синтаксис» пунктуаційним нормам приділено недостатню увагу. З цієї причини за апробовуваною методикою до планів практичних занять було введено питання, які стосувалися пунктуації (наприклад, до теми «Аналіз речень з однорідними членами» – «Пунктуаційне оформлення одорідних членів речення»; до теми «Безсполучникові складні речення» – «Розділові знаки в безсполучникових реченнях»; до теми «Конструкції з чужим мовлення. Пряма мова» – «Розділові знаки в реченнях із прямою мовою» тощо).

На цьому етапі експериментального навчання було використано різні типи вправ з переважанням конструктивних і творчі завдання:

Вправа 1. Аналітична вправа

1. Записати речення. Дослідити граматичні особливості структур зі складниками як, мов, наче, ніби та ін. у складі речення, пояснити пунктограми.

1. І вітер, як шовки зі шворки, зносив твій білий світ на ножиці кравців (І. Римарук). 2. Долоні лякливі, як діти (І. Римарук). 3. А я усе про літо та й про літо, як та між айстр заблукана бджола... (Г. Чубай). 4. Птахи

вчилися ніжності. Крила, як плечі, тремтіли (І. Римарук). 5. Роса вкрила траву й біліла проти сходу, неначе хто потрусив степ ізумрудами й прикрив павутинням (О. Гончар). 6. Таке відчуття, ніби нам дісталася чиясь інша любов (О. Забужко). 7. Юність наша, гостра і густа, як шипшина, і, немов гніздо, тепла, незахищена, висока!.. (І. Римарук). 8. Зламавши власну душу, як гілляку, у душу їм, чутливу, як струна, я вихлюпнув би найміцнішу лайку, мов склянку найдешевшого вина (І. Римарук). 9. Людська душа, як земля, складається з тисячі шарів, формованих не одним віком, а століттями (Ірина Вільде). 10. А ритми мчать – як вершники у полі (Л. Костенко). 11. Рідне слово пояснює дитині природу, як не міг би пояснити жоден знавець (За К. Ушинським). 12. Як учений, етнограф і фольклорист, Франко все життя з палким інтересом ставився до народної творчості (М. Рильський). 13. Глянь, як небо синіє вгорі (Леся Українка). 14. Він же зарився в папери, мов кріт, ставши справжнісіньким канцеляристом (С. Олійник). 15. «Не піду!», – сказав як відрізав Денис (З журналу).

Вправа 2. Орфографічно-пунктуаційний і пунктуаційний практикум

I. Записати речення відповідно до правописних норм, пояснити орфограми й пунктограми. Визначити синтаксичну роль однорідних членів речення.

1. Знання і на плечі не/тиснуть і з рук не/виснуть (Нар. тв.). 2. А човен то ховався за хвилями то зр..нав на гребнях (Р. Іванчук). 3. А які тут б..гаті врожаї серде..ного слова збирають лукавства й сміху пісень і легенд ласки й ніжнос..ті! (Є. Гуцало). 4. На тобі лиця н..ма іди приляж (І. Карпенко-Карий). 5. Не р..вками розміреним кроком йде змужнілий натхне..ий поет (П. Воронько). 6. Розлігся на з..млі зелений літ..ній день (М. Рильський). 7. Нап..юся ще соло..кого настою тих молодих в..шневих в..чорів (Л. Костенко). 8. Талановитий поет критик історик і діяч україн..с..кого т..атру глибокий знавець світової драматургії перекладач актор і журналіст Микола Вороний посідає визначне місце в історії нашої культури (З газети). 9. Любить аж захлинаєт..ся. Так навіть соловейко не/вміє (Г. Кирпа). 10. Пробігла блискавиця блис..нула і зникла (Панас Мирний). 11. А вітер п..р..котиполе жене жене жене жене (В.Сосюра). 12. І день і ніч гвалт гармати з..мля стогне гнет..ся сумно страшно а загадаєш серце усміхнет..ся (Т. Шевченко). 13. А в тій хустині було всякого добра і горіхи з насі..ям і груші і яблука ще й м..дяники (І. Нечуй-Левицький). 14. Данило Нарбут автор живописних картин «(П/п)окрова (П/п)р..св..ятої (Б/б)огородиці» «(В/в)ибори (К/к)ошового» «(К/к)озак (М/м)амай» «(С/с)трашний (С/с)уд» (За Л. Нікітенко). 15. Особисті пригоди п..р..пліталися з короткими й м..ткими характеристиками людей подолян гуцулів бойків та (М/м)ісцевостей (К/к)оломії (Г/г)ороденки (С/с)адогори (Ч/ч)ернівців (І. Франко).

II. Записати текст, уставляючи пропущені літери й розставляючи потрібні розділові знаки в реченнях із прямою мовою. Пояснити орфограми й пунктограми.

Ти що, кол..кціонуєш абсурди / запитує дружина. Та ні / кажу / в..мальовую картину світу. Виклич сантехніка, кран т..че / холодно й ск..птично відповідає

вона на мою філософську репліку. Пропорції дрібного й в..ликого – ось у чому різниця між розумом жіночим і чоловічим / подумав я.

Наша п..репалка тр..ває. Ти газетний наркоман. Я колись повикидаю всі ці газети. Якби ти так любив жити, як їх ч..тати! / Ти пом..ляєшся. Якраз я не люблю їх читати.

Друг мій пише з Каліфорнії / приїжджай. Попрацюєш у нормальних умовах / а він знає, як можна працювати. Може, й справді / так собі думаю / Я втомився тут жити (За романом Л. Костенко «Записки українського самашедшого»).

III. Записати текст, розставляючи потрібні розділові знаки в складних реченнях, пояснити пунктограми.

Так шуміло внизу море коли не було нічого цього ні Ялти ні Ореанди ні тим більше цих людей море шумить тепер і буде шуміти так само байдуже й глухо коли нас не буде. І в оцій постійності у повній байдужості до життя й смерті кожного з нас приховується можливо запорука нашого вічного спасіння безперервного руху життя на землі безперервної досконалості. Зараз сидячи поруч із молодю жінкою яка на світанку здавалася такою красивою заспокоєною і чарівною в казковому оточенні моря гір хмар широкого неба він міркував про те яке по суті якщо вдуматися все прекрасне в цьому світі все крім того що ми самі думаємо й робимо коли забуваємо про вищу мету буття про свою людську гідність. Звівшись і як сомнабула йдучи по бульвару він думав що людина мов дерево яке виростає з насінини щовесни розвивається опушується листям а восени жовтіє й опадає (За оповіданням А. Чехова «Дама з собачкою»).

Вправа 3. Дослідження-трансформація

I. Виписати з художньої літератури 5–6 речень із прямою мовою, пояснити пунктограми (д/з). На основі домашньої вправи перетворити 3 речення з прямою мовою в речення з непрямою мовою. Пояснити зміну розділових знаків, зазначити вид синтаксичної конструкції.

II. Записати вислови, використовуючи різні види оформлення цитат, пояснити вживання розділових знаків (робота за варіантами).

1. Словник – це всесвіт в алфавітному порядку (Вольтер). 2. Слово – клітина мислі, артерія сили духу (П. Воронько). 3. Без культури мови немає жодної іншої культури (І. Фаріон). 4. Від надмірного апетиту до запозичень розладнується саме травлення (В. Радчук).

III. Запропонований текст максимально ускладнити всіма можливими уточнювальними членами речення, оформити відповідно до чинних пунктуаційних норм.

Тут я живу. Це мій дім. За цим столом я виконувала домашнє завдання від першого класу. За цим столом навчаюся зараз. А це моя улюблена світлина.

Вправа 4. Редагування

I. Записати текст, зредагувавши його відповідно до мовних норм (завдання за варіантами).

І. Київ як завжди, будив своїх мешканців гречно. Він не голосив криками чайок як життєрадісна Одеса, не сурмив в труби заводів як діловий

Дніпропетровськ, не дзеленьчав клаксонами трамваїв як етно-дизайнерський Львів. Усвідомлюючи власний статут міста ввічливих громадян столиця обережно зверталась до них ледь не самим ніжним світлом сонця, що крадькома вставало спочатку над ново-будовами Лівого берегу, а вже по тому понад перлини архітектури Правого. Кияни починають відкривати свої сіро-блакитно-зеленокарі очі, щоб кожному зустріти свою отриману по заслугам долю (За С. Комберяновим).

II. Наприкінці весни світанок в трьохмільйонному Києві особливо вражає красою. Перші, червоні мікро-цяточки майбутнього яснолицього сонця, ніби з долонь Грецького Прометея з'являються на небі в четвертій годині ранку, і додають теплопастельних тонів голубому туману над широкими водами могутнього Дніпра ріки. За кілька хвилин жовто-гарячий блиск ледь помітно заграє на куполах Собору Воскресіння Хрестового, Печерської Лаври і Михайлівської Церкви, щоб на протязі дня сяяти золотими дахами десятків церков, рівних яким по багатству і красі немає певно ніде в світі (За С. Комберяновим).

Вправа 5. Конструювання

I. *Скласти речення, продемонструвати специфіку принципів української пунктуації, пояснити конкретний випадок уживання розділового знака.*

Наприклад: *Спи, моя дитино золота, Спи, моя тривого кароока (М. Вінграновський) – структурний принцип; розділовий знак «кома» зумовлений наявністю звертання.*

II. *Скласти речення, які б ілюстрували відокремлення відповідно до плану виучуваної теми. З'ясувати, чи є серед них такі, у яких можливі варіанти пунктуаційного оформлення, пояснити, від чого це залежить.*

Творче завдання

I. *Написати текст автобіографії, використовуючи якомога більше односкладних речень (самостійних або як частин складного). Пояснити розділові знаки.*

II. *Написати мотивувальний текст (8–10 речень) про найважливішу цінність вашого життя, використовуючи речення, у яких між підметом і присудком потрібне тире.*

III. *Написати твір-мініатюру про осінь (5–6 речень), використовуючи відокремлені члени речення.*

IV. *Серед нас є сором'язливі люди, яким складно розпочати розмову. Уявіть, що Ви саме така особистість, у якої виникла нагальна потреба попросити допомоги в сторонньої особи.*

Написати текст, використовуючи конструкції, що граматично не пов'язані з членами речення, у якому звернутися до людини, пояснити суть проблеми, попросити про допомогу, мінімізуючи варіант відмови.

V. *Зробити фейсбучний допис з нагоди Всесвітнього дня поштової листівки (10 речень). Зредагувати аналогічний текст сусіда чи сусідки за партою, коротко схарактеризувати помилки за їх наявності.*

VI. Написати текст про мандрівку до якоїсь країни (10–12 речень), використовуючи якомога більше власних назв.

VII. Уявіть, що до Вас звернувся керівник юридичної компанії з проханням допомогти його працівникам засвоїти правила правопису слов'янських і неслов'янських прізвищ, оскільки помилки в документах справляють не найприємніше враження на клієнтів.

Написати текст науково-навчального або науково-популярного підстилю, пояснюючи правила правопису:

- 1) слов'янської букви **e** / **ie** / **ě** та російської букви **ѣ**;*
- 2) російської букви **и**;*
- 3) російської букви **ы**, польських **ą, ę**, буквосполук **ск, цк**;*
- 4) прізвищ із прикметниковими закінченнями, апострофом та знаком м'якшення;*
- 5) складних і складених особових імен та прізвищ.*

Увага: номер завдання відповідає номерові студента / студентки у списку, далі рахувати за принципом ланцюжка.

VIII. Написати текст публіцистичного або наукового стилю (10–12 речень), використовуючи якомога більше складних слів, різних за типом написання й частиномовною належністю.

IX. Написати казку (10–12 речень) для дітей, використовуючи діалоги й цитати та правильно оформивши їх пунктуаційно.

Завершальним заняттям експериментального навчання стала дидактична гра «Літня лінгвістична школа» з теми «Пунктуація як система правил уживання розділових знаків» (детальніше див. у додатку Н). Мета дидактичної гри полягала в узагальненні, систематизації та закріпленні вивченого правописного матеріалу на мовленнєво-комунікативній основі, тому робота була зорієнтована на осібне самостійне виконання творчого завдання. Правила гри чітко сформульовані, а пропонуване студентам дидактичне завдання на редагування та створення тексту відповідало меті заняття, мотивувало до діяльності й було посильним для всіх учасників академічної групи. Відгуки студентів засвідчили високий рівень інтересу до такого завдання, яке в результаті мотивувало до пошуків реальних конкурсних пропозицій.

Отже, базовий для формування правописної компетентності програмовий матеріал було впорядковано відповідно до навчального плану фахової підготовки майбутніх словесників. На першому курсі експериментальне навчання відбувалося в процесі засвоєння дисципліни «Практикум з української мови», на

другому – під час вивчення дисципліни «Культура української мови» і мало на меті сформувати стійку мотивацію та свідоме прагнення до вивчення мови, актуалізувати й скоригувати здобуті мовні й мовленнєві знання, уміння й навички (ціннісно-мотиваційний етап), виробити вміння створювати й редагувати тексти, дотримуючись правописних норм української мови (діяльнісно-конструктивний етап). Апробація експериментальної методики формування правописної компетентності в студентів четвертого курсу відбувалася під час вивчення дисципліни «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис» із метою систематизувати, скоригувати й поглибити знання майбутніх учителів української мови і літератури з правопису української мови (корекційно-збагачувальний етап) та розвивати й удосконалювати здатність створювати й редагувати тексти різних писемних стилів із дотриманням правописних норм української мови (рефлексійно-творчий етап). Поетапну реалізацію мети забезпечувала впорядкована система репродуктивних, продуктивних і комунікативних вправ (аналітичні вправи, орфографічний і пунктуаційний практикум, дослідження-відновлення, -зіставлення, -моделювання, -трансформація, конструювання) та ситуаційних і творчих завдань мовного, мовленнєвого й комунікативного спрямування. Залежно від специфіки опановуваного матеріалу на різних етапах експериментальної роботи означеній меті навчання відповідали ті чи ті методи, прийоми й форми роботи. Значну частину матеріалу було вивчено на основі аналізу ситуаційних завдань у складі малих робочих груп, що сприяло моделюванню реальних професійних умов та виробленню навичок командної роботи.

3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту

На завершальній стадії дослідження було проведено контрольний етап, що мав на меті перевірити ефективність методики поетапного формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури. Процедура проведення прикінцевого контрольного зрізу була аналогічною до

констатувального з використанням частково модифікованих завдань. У зв'язку з цим частину отриманих результатів було зіставлено з даними пошукового й діагностувального етапів, а решту – шляхом аналізу результатів виконання завдань студентами експериментальних і контрольних груп.

Із метою визначення динаміки змін у рівнях сформованості правописної компетентності наприкінці дослідного навчання студентам експериментальних груп було повторно запропоновано заповнити анкету й виконати комплексну контрольну роботу. Анкетування студентів на етапі контрольного зрізу відтворило динаміку формування правописної компетентності з використанням інноваційних методів навчання мовознавчих дисциплін.

Правильне визначення поняття «правописна компетентність» дали 76,6 % опитаних студентів на молодших курсах, що майже вдвічі більше порівняно з 43,3 % на початку експерименту. 23,4 % студентів тлумачать правописну компетентність як набір відповідних знань і вмінь, досі опускаючи ціннісно-смісловий та поведінковий компоненти, проте не виявлено студентів, які аналізоване поняття розглядали як дотримання правописних норм (порівняно з 15,4 % на початку експерименту). На 4 курсі 92 % правильно трактують аналізоване поняття.

Порівняно з констатувальним етапом на молодших курсах утричі зросла кількість тих, хто поставив собі 5 балів (7,7 % на початку і 22,2 % наприкінці експерименту), майже удвічі зменшилася кількість студентів, які оцінюють власні знання з правопису на 3 бали (44,2 % на початку та 23 % наприкінці експерименту відповідно). Крім того, зросла кількість опитаних, котрі задоволені власною правописною грамотністю (22,6 % на початку і 34 % наприкінці експерименту). У студентів 4 курсу приблизно в півтора раза збільшилася кількість тих, хто оцінює свої знання на 5 балів (18,1 % на початку і 27 % наприкінці експерименту), і на стільки ж зменшилася кількість студентів, які ставлять собі 3 бали (16,3 % на початку і 10,6 % наприкінці експерименту). З усіх четвертокурсників 84,3 % задоволені своєю грамотністю (порівняно з 66,4 % на початку експерименту),

9,4 % – не задоволені, 6,3 % опитаних складно визначитися з відповіддю (порівняно з 25,4 % на початку експерименту).

За результатами повторного анкетування на всіх курсах збільшився відсоток тих, хто завжди дотримується правописних норм. На молодших курсах відсоток зріс майже удвічі (36,9 % на початку і 69,1 % наприкінці експерименту на молодших курсах; 54,4 % на початку і 73,2 % наприкінці експерименту на 4 курсі). Крім того, на молодших курсах удвічі збільшилася кількість осіб, яким складно визначитися з відповіддю (4,1 % на початку і 7,6 % наприкінці експерименту).

На запитання «Чи залежить Ваша грамотність від стилю мовлення?» студенти молодших курсів відповіли: 41 % – так; 47 % – ні; 12 % – складно відповісти (порівняно зі співвідношенням 54 % – так; 23 % – ні; 23 % – складно відповісти на початку експерименту). Під час листування в соціальних мережах 53 % опитаних дотримуються правописних норм української мови, 47 % порушують відповідні норми (порівняно зі співвідношенням 38 % і 62 % відповідно на початку експерименту). Тобто удвічі збільшилася кількість студентів, грамотність яких не залежить від стилю мовлення, що свідчить про зростання рівня самосвідомості й розуміння важливості дотримання правописних норм.

У результаті дослідного навчання 74,2 % опитаних на 4 курсі зазначили, що завжди дотримуються правописних норм (порівняно з 54,4 % на початку експерименту), решта 25,8 % – іноді порушують, проте не виявлено тих, хто ігнорує пунктуаційні правила (порівняно з 8,7 % на початку експерименту). Листуючись у соціальних мережах, 84,2 % респондентів дотримуються правописних норм, решта 15,8 % (що майже удвічі менше порівняно з 26,8 % на початку експерименту) порушують відповідні правила.

У результаті експериментального навчання внесення змін до чинного правопису української мови схвалюють 56 % респондентів 1 і 2 курсів, заперечують – 15 %, а вагаються з рішенням 21 % опитаних. Порівняно зі

співвідношенням на початку експерименту майже удвічі зросла кількість студентів, які підтримують проєкт правопису (42,4 % на початку і 78,6 % наприкінці експерименту), аналогічно зменшилася кількість тих, хто не погоджується з новим правописним кодексом (32,5 % на початку і 15,1 % наприкінці експерименту). Студенти-четвертокурсники активніше підтримують зміни: 86,3 % опитаних підтверджують потребу оновлення чинного правопису. Майже в півтора раза зменшилася кількість тих, хто вагається з відповіддю (19,4 % на початку і 13,7 % наприкінці експерименту), і не виявлено студентів, які заперечують унесення змін (порівняно з 6,4 % на початку експерименту). Приблизно таке відсоткове співвідношення ми помітили в питанні про проєкт нового українського правопису: 82,2 % висловилися за, решта 17,8 % (у півтора разу менше порівняно з 26,5 % на початку експерименту) складно визначитися з відповіддю.

Констатувальний етап засвідчив, що 47 % респондентів молодших курсів пов'язують труднощі у вивченні правопису з індивідуальними особливостями мислення, пам'яті, уваги й мовного чуття, а 45 % – із правописним матеріалом. У цьому контексті контрольний етап майже продублював попередні результати, утім удвічі збільшилася кількість тих, кому не вистачає нової навчальної літератури, яка відповідає сучасним тенденціям розвитку мови (8 % на початку і 14,9 % наприкінці експерименту). На 4 курсі було приблизно збережено результати констатувального зрізу в усіх відповідях, крім тих, що стосувалися складності матеріалу: майже в півтора раза зменшилася кількість осіб, які вважають цей фактор таким, що спричиняє труднощі під час вивчення правопису (25,4 % на початку і 17,2 % наприкінці експерименту).

Контрольний зріз засвідчує, що студенти стали більш упевненими: 78,3 % опитаних на молодших курсах (порівняно з 61,6 % на початку експерименту) і 84,3 % респондентів 4 курсу (порівняно з 72,4 % на початку експерименту) не відчувають безпорадності. Порівняно з початковим анкетуванням на всіх курсах майже удвічі зменшилася кількість студентів, які

вагалися в тому, чи відчують безпорадність під час навчання правопису (38,2 % на початку і 21 % наприкінці експерименту в студентів молодших курсів; 27,6 % на початку і 15,7 % наприкінці експерименту в студентів 4 курсу).

Сумніваючись у правильності написання, усі студенти молодших курсів використовують словники, утім 32,6 % опитаних перевіряють правильність написання завжди (порівняно з 23,1 % на початку експерименту), а 66,4 % іноді. Важливо, що порівняно з 15,4 % на початку наприкінці експерименту не виявлено студентів, які взагалі не використовують словник. На 4 курсі в результаті дослідного навчання не виявлено студентів, які зовсім не звертаються до словників (порівняно з 8,4 % на початку експерименту). Відсоткове співвідношення друкованих видань та електронних аналогів словників збережено порівняно з початковим анкетуванням.

Експериментальне навчання привело до змін у статистиці особливо складних написань. Найбільш «проблемними» було визначено ті самі теми, що й під час констатувального зрізу, але зі значним відсотковим перерозподілом: написання власних назв та похідних прикметників (84,3 % на початку і 49,4 % наприкінці експерименту); написання складних слів разом, окремо, з дефісом (68 % на початку і 54,4 % наприкінці експерименту); уживання великої літери (65,2 % на початку і 43,3 % наприкінці експерименту); правопис слів іншомовного походження (45,8 % на початку і 24,2 % наприкінці експерименту), уживання тире між підметом і присудком (56 % на початку і 18,4 % наприкінці експерименту); пунктуаційне оформлення відокремлених членів речення (53,4 % на початку і 28,2 % наприкінці експерименту), вставних і вставлених конструкцій (48,2 % на початку і 31,5 % наприкінці експерименту) та складних речень (46,4 % на початку і 18,7 % наприкінці експерименту). Аналіз анкетування засвідчив, що, на думку студентів, вони найкраще засвоїли матеріал про уживання тире між підметом і присудком, а найменше зрушень відбулося під час вивчення правопису складних слів.

Вибираючи шляхи покращення грамотності писемного мовлення, студенти молодших курсів приблизно однаково на початку й наприкінці експерименту називали урізноманітнення методів навчання (47 % на початку 51,2 % наприкінці експерименту). Однак у результаті дослідного навчання майже вдвічі зріс відсоток опитаних, які велике значення надали самостійній роботі над грамотністю (31 % на початку і 19 % наприкінці експерименту). Це свідчить про зміни в особистому підході до навчання та зростанні рівня самокритичності. На четвертому курсі у відповідях студентів було виявлено статистику, співвідносну з результатами констатувального етапу: запорукою покращення грамотності студенти вважають виконання нестандартних вправ і впровадження нових методів (76,9 %), видання нових навчальних матеріалів (39 %), більш цілеспрямоване й системне вивчення відповідного матеріалу (34,2 %) і самостійну роботу (24,3 %). Відповіді студентів усіх курсів підтверджують потребу впровадження інноваційних методів навчання для формування правописної компетентності майбутніх учителів-словесників.

Аналіз анкетування студентів на контрольному етапі продемонстрував позитивні зрушення у процесі вироблення правописної компетентності, зокрема в аспекті ціннісно-сислового й поведінкового її компонентів. Відповіді респондентів засвідчують активізацію мисленнєво-мовленнєвої діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей мислення, пам'яті, уваги, а також зростання рівня самооцінки, мотивації до навчання, самокритичності та мовної свідомості порівняно з результатами опитування на початку експерименту.

Зростання рівня правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в експериментальних і контрольних групах підтверджують також результати відкритого тестування з метою перевірки теоретичних знань, закритого тестування на виявлення рівня сформованості правописних умінь та навичок і творче завдання. Узагальнені результати контрольної роботи прикінцевого зрізу відображено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Узагальнені результати контрольної роботи

Група \ Оцінка	КГ ₁		ЕГ ₁		КГ ₂		ЕГ ₂		КГ ₄		ЕГ ₄	
	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів
відмінно	2,4	2	6,3	5	4,7	3	10	7	8,9	5	15,8	9
добре	32,5	27	46,3	37	37,5	27	50	35	46,4	26	57,8	33
задовільно	43,3	36	37,4	30	40,2	29	30	21	35,8	20	22,8	13
незадовільно	21,8	18	10	8	17,6	13	10	7	8,9	5	3,6	2

Дані, уміщені в таблиці, засвідчують, що відбувся значний перерозподіл студентів експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості правописної компетентності. У всіх групах зросла кількість студентів із високим і достатнім рівнем сформованості правописної компетентності, утім студенти, які навчалися за експериментальною методикою, виявили вищий результат. Студенти з високим і достатнім рівнем сформованості правописної компетентності продемонстрували належне володіння термінологічним апаратом і знання правописних норм української мови; виявили стійкі вміння застосовувати на практиці правописні правила, грамотно оформлювати писемне мовлення будь-якого стилю, знаходити мовленнєві відхилення у власних і чужих текстах та редагувати їх. Кількісного перерозподілу зазнав також середній та елементарний рівень сформованості правописної компетентності: у всіх групах зменшилася кількість студентів з елементарним рівнем; в експериментальних групах переважно знизилися показники середнього рівня з огляду на досягнення студентами достатнього, натомість у контрольних групах збільшилася кількість студентів із середнім рівнем завдяки тому, що знизилися показники елементарного рівня сформованості правописної компетентності.

Для унаочнення навчальних результатів було здійснено повторний розподіл студентів за рівнями сформованості правописної компетентності на основі

визначених критеріїв із показниками контролю та узагальнених результатів контрольної роботи прикінцевого етапу, що показано на рисунку 3.2.

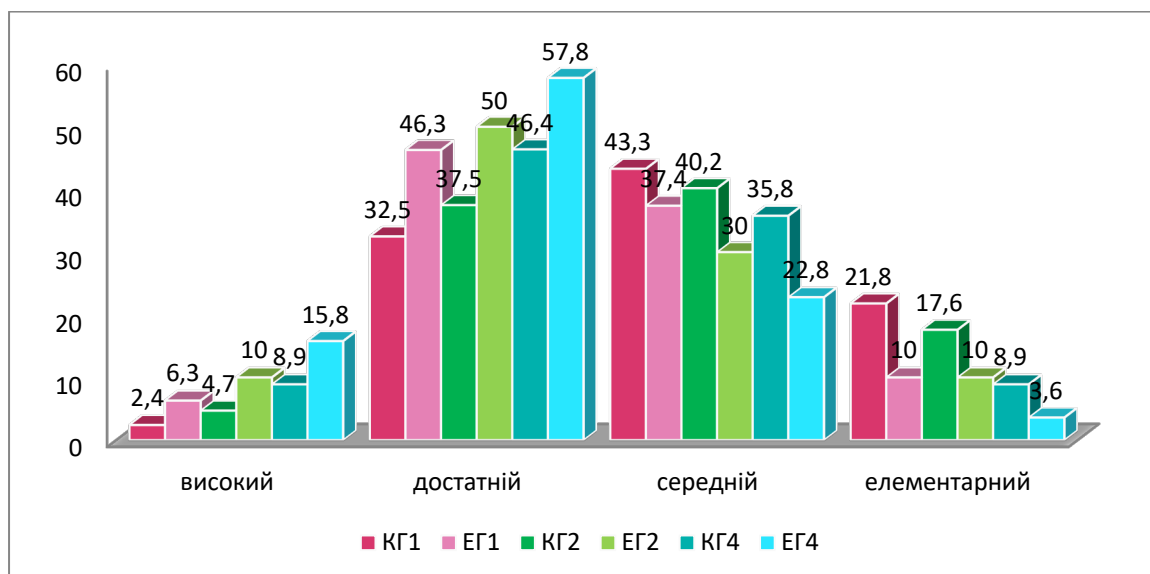


Рисунок 3.2. Повторний розподіл студентів за узагальненими результатами контрольної роботи

Кількісні дані щодо рівнів сформованості правописної компетентності в студентів експериментальних груп до та після навчання представлено у вигляді діаграми на рисунку 3.3.

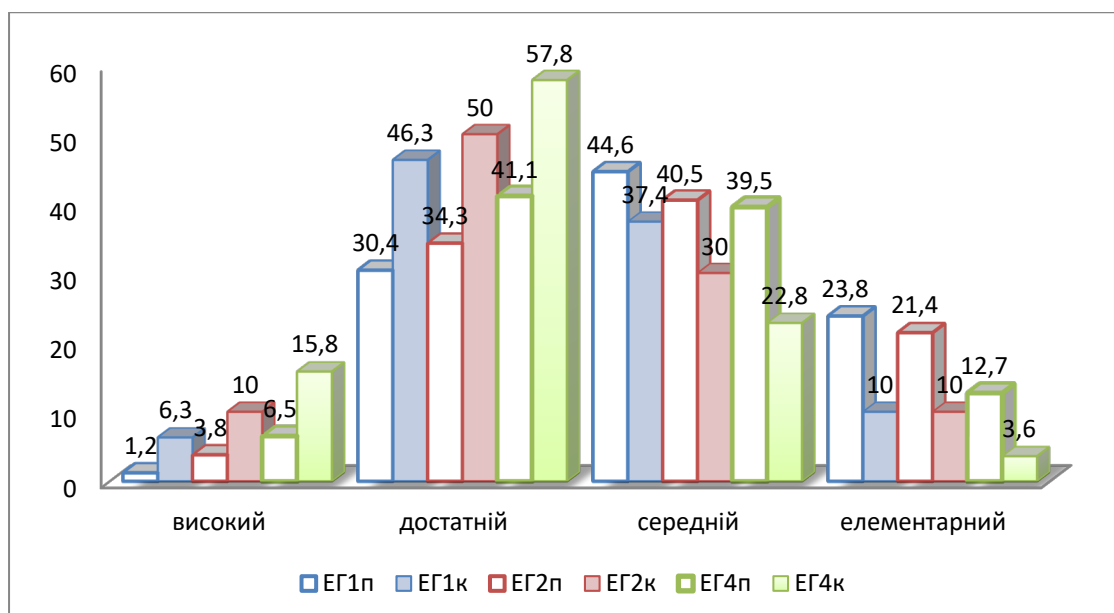


Рисунок 3.3. Рівні сформованості правописної компетентності студентів експериментальних груп на початку й наприкінці експерименту

У студентів усіх експериментальних груп відбулося зростання високого (6,3 % ЕГ₁; 10 % ЕГ₂; 15,8 % ЕГ₄ порівняно з 1,2 % ЕГ₁; 3,8 % ЕГ₂; 6,5 % ЕГ₄ на початку експерименту відповідно) й достатнього (46,3 % ЕГ₁; 50 % ЕГ₂; 57,8 % ЕГ₄ порівняно з 30,4 % ЕГ₁; 34,3 % ЕГ₂; 41,1 % ЕГ₄ на початку експерименту відповідно) рівнів сформованості правописної компетентності паралельно зі зниженням показників середнього (37,4 % ЕГ₁; 30 % ЕГ₂; 22,8 % ЕГ₄ порівняно з 44,6 % ЕГ₁; 40,5 % ЕГ₂; 39,5 % ЕГ₄ на початку експерименту відповідно) й елементарного (10 % ЕГ₁; 10 % ЕГ₂; 3,6 % ЕГ₄ порівняно з 23,8 % ЕГ₁; 21,4 % ЕГ₂; 12,7 % ЕГ₄ на початку експерименту відповідно) рівнів.

Із метою об'єктивної оцінки результатів дослідного навчання було застосовано методи математичної статистики, зокрема критерій Стюдента, що полягає у встановленні різниці величин вибірок на констатувальному й контрольному етапах формування експерименту. Математичне очікування рівнів сформованості в студентів контрольних та експериментальних груп встановили шляхом застосування формули:

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

де $M(x)$ – математичне очікування рівнів сформованості правописної компетентності;

v – кількість рівнів;

nk – значення k -го рівня;

xk – кількість студентів на рівні k ;

N – загальна кількість студентів, які брали участь у контрольному зрізі.

Було простежено динаміку зростання правописної компетентності в студентів контрольних груп:

1) середній рівень сформованості правописної компетентності в студентів контрольних груп на початок експерименту становив:

$$1. M_{к.н.}(1) = \frac{19 \cdot 1 + 36 \cdot 2 + 27 \cdot 3 + 1 \cdot 4}{83} = \frac{179}{83} = 2,12;$$

$$2. M_{k.n.}(2) = \frac{14 \cdot 1 + 30 \cdot 2 + 26 \cdot 3 + 2 \cdot 4}{72} = \frac{160}{72} = 2,22;$$

$$3. M_{k.n.}(4) = \frac{7 \cdot 1 + 21 \cdot 2 + 24 \cdot 3 + 4 \cdot 4}{56} = \frac{137}{56} = 2,45;$$

2) середній рівень сформованості правописної компетентності в студентів контрольних груп на кінець експерименту становив:

$$1. M_{k.k.}(1) = \frac{16 \cdot 1 + 36 \cdot 2 + 27 \cdot 3 + 4 \cdot 4}{83} = \frac{185}{83} = 2,23;$$

$$2. M_{k.k.}(2) = \frac{11 \cdot 1 + 28 \cdot 2 + 29 \cdot 3 + 4 \cdot 4}{72} = \frac{170}{72} = 2,36;$$

$$3. M_{k.k.}(4) = \frac{5 \cdot 1 + 20 \cdot 2 + 26 \cdot 3 + 5 \cdot 4}{56} = \frac{143}{56} = 2,55.$$

Було простежено динаміку зростання правописної компетентності в студентів експериментальних груп:

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

$$1. M_{e.n.}(1) = \frac{19 \cdot 1 + 36 \cdot 2 + 24 \cdot 3 + 1 \cdot 4}{80} = \frac{167}{80} = 2,09;$$

$$2. M_{e.n.}(2) = \frac{15 \cdot 1 + 28 \cdot 2 + 24 \cdot 3 + 3 \cdot 4}{70} = \frac{155}{70} = 2,21;$$

$$3. M_{e.n.}(4) = \frac{7 \cdot 1 + 22 \cdot 2 + 24 \cdot 3 + 4 \cdot 4}{57} = \frac{139}{57} = 2,44.$$

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

$$1. M_{e.k.}(1) = \frac{8 \cdot 1 + 30 \cdot 2 + 37 \cdot 3 + 5 \cdot 4}{80} = \frac{199}{80} = 2,49;$$

$$2. M_{e.k.}(2) = \frac{7 \cdot 1 + 21 \cdot 2 + 35 \cdot 3 + 7 \cdot 4}{70} = \frac{181}{70} = 2,59;$$

$$3. M_{e.k.}(4) = \frac{2 \cdot 1 + 13 \cdot 2 + 33 \cdot 3 + 9 \cdot 4}{57} = \frac{163}{57} = 2,86.$$

Відносну зміну рівнів було визначено за формулою:

$$BB = \frac{M_k - M_n}{M_n} \cdot 100\%$$

де ВВ – відносне відхилення;

Мп. – середній рівень сформованості правописної компетентності під час констатувального етапу експерименту;

Мк. – середній рівень сформованості правописної компетентності під час контрольного (прикінцевого) етапу формувального експерименту.

Відносна зміна (відхилення) рівнів сформованості правописної компетентності в студентів контрольних груп становила:

$$BB_{к.(1)} = \frac{2,23 - 2,12}{2,12} \cdot 100\% = 5,19\%;$$

$$BB_{к.(2)} = \frac{2,36 - 2,22}{2,22} \cdot 100\% = 6,31\%;$$

$$BB_{к.(4)} = \frac{2,55 - 2,45}{2,45} \cdot 100\% = 4,08\%.$$

Відносна зміна (відхилення) рівнів сформованості правописної компетентності в студентів експериментальних груп становила:

$$BB_{е.(1)} = \frac{2,49 - 2,09}{2,09} \cdot 100\% = 19,14\%;$$

$$BB_{е.(2)} = \frac{2,59 - 2,21}{2,21} \cdot 100\% = 17,19\%;$$

$$BB_{е.(4)} = \frac{2,86 - 2,44}{2,44} \cdot 100\% = 17,21\%;$$

За результатами математичної статистики на початковому етапі експериментальної роботи середній рівень сформованості правописної компетентності в студентів контрольних та експериментальних груп становив Мк.п.(1)=2,12 % і Ме.п.(1)=2,09 %; Мк.п.(2)=2,22 % і Ме.п.(2)=2,21 %; Мк.п.(4)=2,45 % і Ме.п.(4)=2,44 %. Різниця між показниками дорівнювала відповідно Рп.(1)=0,03 %; Рп.(2)=0,01 %; Рп.(4)=0,01 %, що становило незначне відхилення. З огляду на це можна стверджувати, що початкові умови навчання в контрольних та експериментальних групах відповідних курсів були майже

ідентичними. На прикінцевому етапі формувального експерименту в студентських групах було виявлено такі результати середнього рівня знань: Мк.к.(1)=2,23 % і Ме.к.(1)=2,49 %; Мк.к.(2)=2,36 % і Ме.к.(2)=2,59 %; Мк.к.(4)=2,55 % і Ме.к.(4)=2,86 %. Зміна статистичних даних вплинула на показники різниці, що становили відповідно Рк.(1)=0,26 %; Рк.(2)=0,23 %; Рк.(4)=0,31 %.

Різниця між показниками відносного відхилення в експериментальних і контрольних групах 1, 2 і 4 курсів дорівнює відповідно $\Delta_1=13,95\%$; $\Delta_2=10,89\%$; $\Delta_4=13,13\%$ і підтверджує достовірність результатів експериментального навчання. Різниця приросту навчальних досягнень у студентів експериментальних і контрольних груп доводить ефективність упровадженої методики формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури. Такий результат підтверджує гіпотезу дослідження й дозволяє констатувати, що ефективність навчання правопису залежить від таких умов:

- посилення мотивації до навчання, активізації розумової та пізнавальної діяльності студентів;
- інтеграції традиційних і новітніх методів навчальної діяльності;
- моделювання реальних професійних ситуацій під час занять із мовознавчих дисциплін;
- розроблення комплексної системи вправ і завдань для формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури;
- урахування взаємозв'язку в навчанні правопису з іншими структурними рівнями української мови.

Пропонована методика формування правописної компетентності в майбутніх учителів-словесників відповідає засадам компетентнісного підходу, тому активне впровадження її створить сприятливе середовище для виховання висококваліфікованих спеціалістів із чіткими етичними орієнтирами й ціннісними настановами, здатних творчо й критично мислити, нестандартно вирішувати

лінгвістичні завдання, постійно вчитися й удосконалювати професійні навички. Кінцеві результати педагогічного експерименту підтверджують дієвість дослідного навчання й ефективність апробованої методики формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури. Пропонована методика містить різного типу і складності завдання, тому стане в пригоді на всіх етапах фахової підготовки студентів-словесників.

Висновки до розділу 3

На формувальному етапі дослідження було науково обґрунтовано й апробовано експериментальну методику, суть якої полягала у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Аналіз навчально-методичного забезпечення дозволив виокремити такі навчальні дисципліни «Практикум з української мови» (1 курс), «Культура української мови» (2 курс), «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис» (4 курс) для діагностування й упровадження експериментальної методики.

Дослідне навчання всіх студентів відбувалося у два етапи: ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-конструктивний – у студентів 1 і 2 курсу; корекційно-збагачувальний та рефлексійно-творчий – у студентів 4 курсу. Мета ціннісно-мотиваційного етапу полягала в тому, щоб сформувати стійку мотивацію та свідоме прагнення до вивчення української мови, актуалізувати й скоригувати здобуті мовні й мовленнєві знання, уміння й навички. Навчання на діяльнісно-конструктивному етапі передбачало виробити в студентів уміння створювати й редагувати письмові тексти, дотримуючись правописних норм української мови. Корекційно-збагачувальний етап мав на меті систематизувати, скоригувати й поглибити знання майбутніх словесників із правопису української мови, а рефлексійно-творчий – розвивати й удосконалювати здатність створювати й редагувати тексти різних писемних стилів із дотриманням правописних норм української мови.

Контрольний етап дослідження засвідчив динаміку рівнів сформованості правописної компетентності в майбутніх училелів української мови і літератури. У результаті дослідного навчання збільшилася кількість студентів із високим (6,3 % ЕГ₁; 10 % ЕГ₂; 15,8 % ЕГ₄ порівняно з 1,2 % ЕГ₁; 3,8 % ЕГ₂; 6,5 % ЕГ₄ на початку експерименту відповідно) і достатнім (46,3 % ЕГ₁; 50 % ЕГ₂; 57,8 % ЕГ₄ порівняно з 30,4 % ЕГ₁; 34,3 % ЕГ₂; 41,1 % ЕГ₄ на початку експерименту відповідно) рівнями сформованості правописної компетентності. Зниження показників було зафіксовано на середньому (37,4 % ЕГ₁; 30 % ЕГ₂; 22,8 % ЕГ₄ порівняно з 44,6 % ЕГ₁; 40,5 % ЕГ₂; 39,5 % ЕГ₄ на початку експерименту відповідно) й елементарному (10 % ЕГ₁; 10 % ЕГ₂; 3,6 % ЕГ₄ порівняно з 23,8 % ЕГ₁; 21,4 % ЕГ₂; 12,7 % ЕГ₄ на початку експерименту відповідно) рівнях сформованості правописної компетентності.

Ефективність розробленої методики формування правописної компетентності в майбутніх учителів-словесників у процесі навчання мовознавчих дисциплін підтверджують одержані експериментальні дані, а також математична статистика за критерієм Стьюдента.

Основні положення третього розділу відображено в таких публікаціях авторки:

1. Карповець Х. Компетентнісний підхід до формування правописної грамотності майбутнього філолога. *Методичний пошук учителя-словесника*. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. Вип. 5. С. 41–45.
2. Карповець Х. Лінгводидактичний аспект навчання правопису у вищій школі: тези. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Зимові наукові підсумки 2017 року»*, Дніпро: НБК. Ч. 2. 2017. С. 49–58.
3. Карповець Х. М. Метод ситуаційного навчання як засіб активізації розумової та пізнавальної діяльності студентів під час вивчення правопису: тези [Електронний ресурс]. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та*

перспективи», (7–8 квітня 2016 р., м. Херсон) / за заг. ред. І. В. Гайдаєнко. Херсон, 2016. С. 145–149.

4. Карповець Х. М. Інтерактивне навчання українського правопису у вищій школі: тези. *Глухівські наукові читання – 2018. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук: матеріали VIII Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів, 4–6 грудня 2018 року.* Глухів, 2018. С. 106–107.
5. Карповець Х. М. Проєктний метод у навчанні правопису: вища школа. *Інновації в професійній діяльності педагога: проблеми, теорія, практика: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 17–18 жовтня 2019 р.* Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С. 43–45.
6. Карповець Х. Новітні методи навчання в системі вишівської мовної освіти в Україні. *Sciences of Europe. 2020. № 47. VOL 3. P. 6–10.*

ВИСНОВКИ

У дисертації обґрунтовано теоретико-методичні засади й розроблено методику формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання мовознавчих дисциплін.

1. Аналіз наукових джерел уможливив багатоаспектне вивчення проблеми формування правописної компетентності майбутніх учителів-словесників у процесі навчання мовознавчих дисциплін і уточнення ключових понять «професійна мовнокомунікативна компетентність», «правописна компетентність». У дисертаційній роботі правописну компетентність потрактовано як набуту особистісну здатність оформлювати писемне мовлення будь-якого функційного стилю відповідно до чинних правописних норм на основі ціннісного ставлення до мови. У складі правописної компетентності виокремлено когнітивний (знання), операційний (уміння й навички), діяльнісний (досвід), ціннісно-смісловий (ціннісні орієнтири й мотивація) і поведінковий (вчинки) компоненти.

2. У результаті опрацювання літератури в контексті досліджуваної проблеми було обґрунтовано теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Визначено, що лінгвістичну основу навчання правопису становлять принципи української орфографії та пунктуації. Узято до уваги напрацювання психологів про взаємозв'язок між мовою і мовленням. Обґрунтовано, що автоматизація правописних навичок пов'язана із внутрішнім мовленням, під час якого мовний процес, за законами рефлексорної діяльності, відбувається без поетапного усвідомлення. Пояснено залежність ефективності навчання правопису від індивідуальних особливостей мислення, пам'яті, уваги, мовного чуття та рівня мотивації. Проаналізовано загальнодидактичні й специфічні принципи навчання правопису, традиційні та інноваційні методи й прийоми формування правописної компетентності, описано засоби навчання, форми роботи й форми організації навчальної діяльності студентів.

3. Аналіз навчально-методичної літератури з теорії і практики викладання українського правопису у вищій школі засвідчив: навчально-виховний процес освітньо-професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури має традиційне теоретико-інформативне та репродуктивно-конструктивне спрямування. Прикладний аспект більшою мірою тяжіє до продукування, оскільки в аналізованих виданнях переважають мовно-мовленнєві вправи, основна мета яких – засвоїти мовні знання й виробити мовленнєві навички. У практичних посібниках і збірниках вправ широко представлено традиційні типи вправ, натомість інноваційні завдання було виявлено тільки в кількох аналізованих виданнях.

4. Для виявлення рівнів сформованості правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на основі структури правописної компетентності розроблено відповідні критерії з показниками контролю: 1) інформаційно-когнітивний (засвоєння базової термінології з українського правопису; знання орфографічних і пунктуаційних правил українського правопису); 2) операційно-діяльнісний (уміння знаходити орфограми й пунктограми в написаному тексті; уміння розпізнавати орфограми й пунктограми, розрізняти їх види; уміння застосовувати орфографічні та пунктуаційні правила; уміння користуватися словниками для перевірки правильного написання); 3) результативний (уміння оформлювати писемне мовлення відповідно до чинних правописних норм та з урахуванням умов комунікативної ситуації; уміння знаходити й виправляти орфографічні та пунктуаційні помилки у власних і чужих текстах). За визначеними критеріями виокремлено чотири рівні сформованості правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури: високий, достатній, середній та елементарний.

5. Графічно зображена лінгводидактична модель формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури містить чотири блоки: 1) цільовий (описано етапи дослідного навчання й визначено мету кожного з них; 2) змістовий (уміщено загальнодидактичні, лінгводидактичні й специфічні

принципи, а також підходи до навчання правопису й формування відповідної компетентності); 3) організаційно-методичний (висвітлено методи, форми, технології та засоби навчання, а також типи вправ і завдань для формування правописної компетентності в процесі навчання мовознавчих дисциплін); 4) діагностувальний (запропоновано критерії та рівні сформованості правописної компетентності майбутніх словесників).

Дослідне навчання студентів 1 і 2 курсу передбачало ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-конструктивний етапи, а студентів 4 курсу – корекційно-збагачувальний та рефлексійно-творчий етапи. Для реалізації експериментального навчання було обрано традиційні (розповідь, бесіда, робота зі словником, метод вправ) та інноваційні (проєктний, дослідницький, ситуаційний, інтерактивний) методи. Щоб підвищити результативність, у процесі формування правописної компетентності було застосовано різні форми організації навчальної діяльності (лекції, практичні заняття, самостійну роботу, консультації) та форми роботи (індивідуальну й фронтальну роботу, роботу в парах, роботу в групах). Практичну реалізацію експериментальної методики навчання забезпечували засоби навчання: підручники й посібники, словники, електронні дидактичні засоби, дидактичний матеріал. Основним елементом навчальної діяльності студентів була оригінальна система вправ і завдань, у якій виокремлено репродуктивні, продуктивні й конструктивні вправи, а також ситуаційні та творчі завдання, що передбачали формування навичок розпізнавання й відшукування орфограм і пунктограм, вироблення правописних умінь і навичок та закріплення їх, формування комунікативних навичок, і мали комплексне спрямування на вироблення здатності оформлювати писемне мовлення будь-якого стилю відповідно до чинних правописних норм. Для перевірки рівня сформованості правописної компетентності використано індивідуальне оцінювання та метод взаємоперевірки.

Контрольний етап засвідчив позитивну динаміку рівнів сформованості правописної компетентності в студентів експериментальних груп. У результаті дослідного навчання збільшилася кількість майбутніх учителів-словесників з

високим і достатнім рівнем сформованості правописної компетентності. Зниження показників було зафіксовано на середньому й елементарному рівні сформованості правописної компетентності.

Різниця приросту навчальних досягнень у студентів експериментальних і контрольних груп становила відповідно $\Delta_1=13,95\%$; $\Delta_2=10,89\%$; $\Delta_4=13,13\%$. Ефективність апробованої методики формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання мовознавчих дисциплін підтвердили експериментальні дані, а також математична статистика за критерієм Стьюдента.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, однак сприяє реалізації ідеї впровадження лінгводидактичних стратегій формування правописної компетентності майбутніх учителів-словесників у системі компетентнісної освітньої парадигми вищої школи. Перспективним напрямом наукового лінгводидактичного пошуку вважаємо інтегрування правописного матеріалу до складу інших мовознавчих дисциплін і розроблення наскрізної методики формування правописної компетентності на всіх етапах освітньо-професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. видання 2-ге, переобл. і допов. К.: Рад. школа, 1981. 206 с.
2. Анисимова В. А., Карпова О. Л. Исследовательская деятельность студентов в контексте личностноразвивающего профессионального образования. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2009. № 1. С. 38–41.
3. Антончук О. М. Вихідні лінгводидактичні позиції у застосуванні методу вправ на уроках вивчення орфографії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10 «Проблеми граматики і лексикології української мови»*: Збірник наукових праць / Відп. редактор М. Я. Плющ. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Випуск 5. С. 252–254.
4. Баєв Б. Ф. Психологія внутрішнього мовлення. К.: Радянська школа, 1966. 191 с.
5. Батурин Н. А. Психология успеха и неудачи: Учебное пособие. Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. 100 с.
6. Бевзенко С. П., Литвин Л. П., Семеренко Г. В. Сучасна українська мова. Синтаксис: навч. посібник. К.: Вища школа, 2005. 270 с.
7. Беляк О. М. Діяльнісний підхід до розвитку комунікативних якостей мовлення. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2011. № 11-12. С. 76–81.
8. Библик С. П., Сюта Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків: Фоліо, 2006. 623 с.
9. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі. *Концептуальні засади становлення інноваційного суспільства в Україні* / за ред. Ю. Є. Атаманової, Г. П. Клімової. Харків, 2015. С. 426–438.
10. Білявська Т. М. Теоретико-методичні засади формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5 (49). С. 181–188.

11. Біляєв О. Вправи в навчанні мови. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 6. С. 2–6. URL: <http://www.ukr-in-school.edu-ua.net/id/197> (дата звернення: 15.04.2016).
12. Блинов Г. И. Методика изучения пунктуационных правил: пособие. М.: Просвещение, 1972. 208с.
13. Богоявленский Д. Психология усвоения орфографии. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1966. 307с.
14. Болтівець С. Психологія диктанту. *Дивослово*. 1994. №9. С. 16–22.
15. Боднар А. Я., Макаренко Н. Г. Шляхи формування пізнавального інтересу особистості в процесі професійного самовизначення. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2014. № 162. С. 32–38.
16. Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія: навч. посібник. К.: ВЦ «Академія», 2006. 268 с.
17. Бондаренко Н. Формування правописної компетентності учнів 5–7 класів на уроках української мови: Посібник для вчителя. К., 2014. 169с.
18. Бондаренко Н., Скрипець Н. Диктант як ефективний прийом навчання правопису. *Дивослово*. 2014. № 2. С. 2–6.
19. Варзацька Л. Функції методу проектів в системі компетентнісного навчання української мови. *Теоретична й дидактична філологія: Збірник наук. праць*. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 12. С. 11–14.
20. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підруч. для педагогів. К.: Укр. видавнича спілка, 1997. 416 с.
21. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К., Ірпінь: Перун, 2009. 1736 с.
22. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. 207с.

- 23.Вернигора О. Л. Методологічні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій учителем-філологом в умовах сучасної загальноосвітньої школи. *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.11–15.
- 24.Видайчук Т. Витоки формування правописної компетенції та українського правопису. *Українська мова і література в школі.* 2012. № 3. С. 57–59.
- 25.Вихованець І. Деякі питання українського правопису. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство).* Кіровоград: РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2000. Випуск 23. С. 3–8.
- 26.Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис: підручник. К.: Либідь, 1993. 368 с.
- 27.Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. [для студентів магістратури]. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
- 28.Вітюк В. В. Методика удосконалення орфографічної грамотності учнів 5–7 класів у процесі роботи над зв'язними висловлюваннями: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». К., 2011. 16 с.
- 29.Волкова Н. П., Бикова В. О. Технології аналізу ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2017. № 2 (14). С. 137–147.
- 30.Волох О. Т. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика. Орфоепія. Графіка і орфографія. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія. Словотвір. К.: Вища школа, 1986. 199 с.
- 31.Волохата К. М. Порівняльний аналіз понять «компетенція» і «компетентність». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2013. Вип. 35. С. 209–212.

32. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собрание сочинений в 6 т. М.: Педагогика. 1982. Т. 2. 504 с.
33. Гальперин П. Я. К вопросу о внутренней речи. Хрестоматия по педагогической психологии / сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. С. 23–31.
34. Глазова О. П. Українська пунктуація: Навчальний посібник: Правила, тренувальні вправи, контрольні завдання, диктанти. Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2004. 252 с.
35. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. №8. С. 224–233.
36. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
37. Голуб Н. Компетентнісно спрямоване навчання української мови в школі: концептуальний підхід. *Теоретична й дидактична філологія: зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди*. 2012. Вип.12. С. 26–32.
38. Голубкова О. А., Кефели И. Ф. Использование активных методов обучения в учебном процессе: учебно-методическое пособие. СПб., 1998. 42 с.
39. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 374 с.
40. Гончаров С. М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: навч.-метод. посіб. Рівне: НУВГП, 2006. 172 с.
41. Горбачук В. Т. Види диктантів і методика їх проведення. К.: Рад. школа, 1989. 96 с.
42. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы. *Современная психология мотивации*. М.: Смысл, 2002. С. 47–102.
43. Горняткевич А. Виступ. *Мовознавство*. 1995. № 1. С. 29–31.

44. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 362с.
45. Горошкіна О. Соціокультурний контекст формування мовної особистості учня. *Вісник Прикарпатського університету. Серія «Педагогіка»*. 2013. Вип. XLVIII. С.120–124.
46. Горошкіна О. М., Груба Т. Л., Попова Л. О. Формування правописної компетентності учнів. Х.: Вид. група «Основа», 2016. 171 с.
47. Горошкіна О., Караман О. Формування креативності майбутніх учителів української мови як лінгводидактична проблема. *Українська мова і література в школах України*. 2014. Вип. 12. С. 29–33.
48. Горошкіна О., Попова Л. Комплекс вправ з розділу «Орфографічні норми». URL: https://docs.google.com/document/d/1OCXLUpx3uQ1HbpLD18Hxf1qu4HylRk3ASD5rFZHlzE/edit?fbclid=IwAR3p33KAlv0ahvnLf5dNd_FoZbpLTgy6G6SFgzI2DWibPGuWTvsNjuc50sA (дата звернення: 4.06.2020).
49. Городенська К. Українське слово у вимірах сьогодення. Ін-т укр. мови НАН України. К.: КММ, 2014. 124 с.
50. Грановская Р. Элементы практической психологии. 5-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2003. 655 с.
51. Груба Т. Л. Використання методу проєктів на уроках української мови в профільній школі. *Науковий вісник Донбасу*. 2015. № 4. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/2](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/2) (дата звернення: 14.11.2018).
52. Груба Т. Л. Методика формування мовної особистості старшокласника на уроках української мови (профільний рівень): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Рівне, 2019. 531 с.
53. Гуревич Р. С. Використання сучасних технологій навчання у ВНЗ. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2014. № 2. С. 3–10.

54. Дика Н. М. Розвиток мовної особистості вчителя-словесника інформаційної доби. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Формування мовної особистості інформаційної доби» (м. Київ. 30 травня 2017 р.). URL: <http://eportfolio.kubg.edu.ua/data/conference/2777/document.pdf> (дата звернення: 4.11.2019).
55. Дідук-Ступ'як Г. І. Філософсько-методологічні орієнтири лінгвометодичної технології «Інтерація різнотипових підходів» до вивчення української мови. *Теоретико-практичні аспекти сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції: зб. наук. пр.* Острог: Вид-во НУ «Острозька академія», 2012. С. 80–86.
56. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. К.: Фондація ім. О. Ольжича, 1995. 263 с.
57. Дроздова І. П. Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)», 2011. 450 с.
58. Дудик П. С., Литовченко В. М. Сучасна українська мова: Завдання і вправи: навч. посібник. 2-ге вид., стереотип. К.: ВЦ «Академія», 2009. 264 с.
59. Дудик П. С., Прокопчук Л. В. Синтаксис української мови: підручник. К.: Видавничий центр «Академія», 2010. 380 с.
60. Дучимінська Т. І. Психологічні особливості подолання особистісної безпорадності в навчальній діяльності студентів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Луцьк, 2013. 286 с.
61. Дучимінська Т. І., Малімон Л. Я. Психологічний аналіз проявів емоційного дефіциту особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів. URL: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/648/1/Malimon.pdf> (дата звернення: 12.06.2019).
62. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

- 63.Євсюков О. Ф. Вплив навчальної діяльності на формування професійної компетентності студентів інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2011. № 2. С. 29–37.
- 64.Жафярова М. Н. Мотивационные факторы формирования исследовательских способностей: дис. канд псих. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». Новосибирск, 2002. 157 с.
- 65.Жук О. Л. Беларусь: компетентностный поход в педагогической подготовке студентов университета. *Педагогика*. 2008. № 3. С. 99–105.
- 66.Загнітко А., Миронова Г. Синтаксис української мови. Теоретико-прикладний аспект. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 225 с.
- 67.Загнітко А. П. Теоретична граматики сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис. Донецьк: ТОВ «ВКФ «БАО»», 2011. 992 с.
- 68.Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 12.07.2016).
- 69.Засекіна Л. В., Засекін С. В. Вступ до психолінгвістики. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2002. 168 с.
- 70.Зимняя И. А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. М.: Федеральное агентство по образованию, 2008. 54с.
- 71.Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
- 72.Зимульдінова А. С., Проць М. М. Методика викладання української мови в початкових класах. Методичні рекомендації. Дрогобич : Посвіт, 2007. 136 с.
- 73.Зінченко В. М. Методика формування мовно-мовленнєвих компетентностей на засадах системного підходу учнів старших класів гімназії: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». К., 2015. 20 с.
- 74.Златів Л. М. Дискурсивно-текстоцентричний підхід до навчання української мови за професійним спрямуванням студентів-математиків. *Наукові записки*

- Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». 2015. Вип. 57. С. 177–184.*
75. Ільїн Є. П. Мотивація і мотиви / переклад із рос. мови, передмова та примітки Т. В. Тадеєвої. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.
76. Інноваційні технології навчання в діяльності інженера-педагога: навчальний посібник для інженера-педагога: у 2 ч. / О. Е. Коваленко, Л. В. Штефан, С. А. Лисенко та ін.; за ред. О. Е. Коваленко, Л. В. Штефан. Х.: Вид-во ТОВ «Цифрова друкарня №1», 2013. Ч.1: Теоретичні основи. 195 с.
77. Калинин В. И., Парадигмы образования в современной мировой педагогической практике. *Збірник матеріалів II Міжнародної наукової конференції «Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи»*, Харків 2010, С. 44–46.
78. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Житомир, 2005. 20 с.
79. Калмикова Л. О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри: навч.-метод. посіб. К.: Видавничий дім «Слово», 2017. 448 с.
80. Капська А. Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова. *Рідна школа*. 1991. № 10. С. 71–73.
81. Караман С., Караман О. Реалізація стратегії співдіяльності у професійній мовленнєвій підготовці вчителя-словесника. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (28–29 березня)*. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2012. С. 338–346.
82. Караман С. О., Караман О. В. Українська мова: практикум з орфографії та пунктуації: навч. посібн. К., 2006 160 с.

83. Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / за ред. С. О. Карамана. К.: Літера ЛТД, 2011. 560 с.
84. Карпиєвич Е. Ф., Краснова Т. И. Методика подготовки тьюторов и критерии оценки ее эффективности. *Актуальные вопросы организации научно-методического обеспечения университетского образования: материалы Междунар. научно-практической интернет-конференции*, Минск, 26–27 октября 2017 г. Минск: БГУ, 2017. С. 84–92.
85. Кирикилиця В. В. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей у процесі роботи зі словниками: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Тернопіль, 2013. 24 с.
86. Климова К. Я. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)». К., 2011. 554 с.
87. Ковальчук Н. Система роботи над формуванням пунктуаційних навичок в учнів основної школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови». К., 2008. 20 с.
88. Ковальчук Н. Складові пунктуаційної компетентності. *International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE»*. 2016. № 1(5), Vol. 3, С. 21–25.
89. Козачук Г. О., Шкурятяна Н. Г. Практичний курс української мови: навч. посібник. 2-ге вид., стер. К.: Вища школа, 1994. 367 с.
90. Комар О. Інтерактивні методи навчання в сучасній дидактиці. URL: http://dspace.udpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/6789/374/1/interaktivni_metu_du.pdf (дата звернення: 25.04.2019).
91. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Мн.: ТетраСистемс, 2003. 176 с.

92. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 352 с.
93. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5-6 класів створювати тексти різних типів: автореферат дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова). К., 2011. 24 с.
94. Кривонос О. Б. Активізація пізнавальної діяльності учнів в умовах евристичного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30). С.159–167.
95. Кузнєцов М. А. Мотивація людини: основні форми та закономірності функціонування. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 44 (1). С. 116–137. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2012_44%281%29_16 (дата звернення: 4.08.2016).
96. Кузьміна Н. В. Методы системного педагогического исследования. Л.: ЛГУ, 1980. 114 с.
97. Кулик О. Особистісно орієнтований підхід до навчання як чинник мовленнєвого розвитку учнів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Вип. 2. С. 114–119.
98. Кулик О. Л., Коломієць Ю. В. Вправи і запитання як засоби проблемного навчання на уроках креслення. *Педагогические науки/2. Проблемы подготовки специалистов*. URL: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Pedagogica/2_93769.doc.htm (дата звернення: 26.08.2019).
99. Куліш І. М. Роль дидактичної гри у підготовці студентів-філологів. *Вісник Черкаського ун-ту. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2000. Вип. 17. С. 64–67.
100. Кучеренко І. А. Лінгводидактичні принципи організації сучасного уроку української мови. *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2012. Вип. 31. С. 182–185.

101. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова). К., 2012. 453 с.
102. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Педагогика, 1971. 279 с.
103. Лернер И. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
104. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1988. 169 с.
105. Литвиненко О. Тьютор как ключевая фигура современного образовательного менеджмента. *Розвиток форм і методів сучасного менеджменту в умовах глобалізації: Матеріали 5-ї міжнародної наук.-практ. конф. Дніпро, 7–9.11.2017: тези доповідей.* Дніпро: Друкарня ДДАЕУ, 2017. С. 248–250.
106. Літературна норма і мовна практика / за ред. С. Єрмоленко. К. 2013. 320 с.
107. Луценко О. А. Формування мовної компетенції студентів технічного вишу на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. *Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія».* 2013. № 2 (14). С. 60–63.
108. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: навч. посібник. 2-е вид., стереотип. К. : МАУП, 2001. 256 с.
109. Мантула Т. І. Проектна технологія: теорія і практика. Кіровоград: ТОВ «ПОЛІМЕД-Сервіс», 2008. 150 с.
110. Мацевко Н. І. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку пізнавальної активності студентів. *Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції: матеріали регіонального науково-практичного семінару / за заг. ред. Г. В. Терещука.* Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. С. 93–96.
111. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови: навчальний посібник. К.: Академія, 2007. 360 с.

112. Мацько Л. І, Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилїстика української мови: підручник / за заг. ред. Л. І. Мацько. К.: Вища школа, 2003. 462 с.
113. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.
114. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. вид. 2-е, випр. і перероб. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.
115. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І Пентиліук. К.: Ленвіт, 2004. 400с.
116. Методические рекомендации по классификации методов активного обучения. Киев , 1982. 15с.
117. Методические указания по разработке и внедрению в учебный процесс деловых игр / подг. В. И. Рыбальский, И. П. Сытник. К., 1982. 18 с.
118. Методичний порадник: форми і методи навчання / авт.-уклад. Б. О. Житник. Х.: Основа, 2005. 128 с.
119. Микитенко В. Моделювання мовної особистості на засадах синергетичного підходу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2015. Випуск 2. С. 271–276.
120. Мірошниченко О. А. Роль спрямованості особистості в адаптації до порушень динаміки між організмом і середовищем. *Український антарктичний журнал*. 2010–2011. № 10–11. С. 370–374.
121. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2004. 20 с.
122. Могила Н. Система інноваційних методів як засіб реалізації диференційованого навчання. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 5. С. 13–16.

123. Мойсієнко А. К., Арібжанова І. М., Коломийцева В. В. Сучасна українська мова: Синтаксис: підручник / за ред. А. К. Мойсієнка. К.: Знання, 2013. 238 с.
124. Мордовцева Н. В. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості молодшого школяра. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 13 (272). Ч. III. С. 111–119.
125. Морозов В. Філософія впровадження інновацій у педагогічний процес. *Вища освіта України*. 2014. № 2. С. 36–39.
126. Національна доктрина розвитку освіти / Освіта в Україні. Нормативна база. 2-е вид. К.: КНТ, 2006. С. 264–280.
127. Новейший словарь иностранных слов и выражений. Минск: Современный литератор, 2006. 976 с.
128. Новейший философский словарь [Електронний ресурс] / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. М.: Книжный Дом, 2003. 1280 с. URL: http://pnu.edu.ru/media/filer_public/2013/04/17/newest_philosophical_dictionary.pdf (дата звернення: 4.11.2017).
129. Новікова Л. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі: науково-методичний посібник. Павлоград: ЗДІЕУ, 2008. 110 с.
130. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 224 с.
131. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова); 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2016. 551 с.
132. Омельчук Дослідницький метод у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 2. С.7–10.
133. Омельчук С. Практикум з навчання правопису української мови: система дослідницьких вправ: навч. посібник. К.: Грамота, 2009. 224 с.

134. Онищук В. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь. *Українська мова і література в школі*. 1971. № 3. С. 48–53.
135. Онищук В. О. Шлях до глибоких знань: суть і закономірності процесу засвоєння знань. К.: Знання, 1969. 48 с.
136. Орап М. Мовленнєва компетентність як структурний елемент мовленнєвої організації суб'єкта: теоретичний аналіз. *Психолінгвістика*. 2009. Вип. 4/12. С. 81–89.
137. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
138. Пантелеймоненко Ю. А., Тодорова І. С. Педагогічні умови розвитку у студентів мотивації навчання. URL: <http://dspace.uccu.org.ua/bitstream/123456789/531/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%9F%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B9%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf> (дата звернення 25.02.2014).
139. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностр. яз. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
140. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин, Г. В. Сучков, В. Е. Столяренко. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544с.
141. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Флинта, Наука, 1998. 312 с.
142. Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. К., 1986. 540с.
143. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. М.: Педагогика, 1980. 240 с.
144. Плющ М. Я, Грипас Н. Я. Українська мова: довідник. К.: Рад. школа, 1990. 254 с.

145. Плющ М. Я., Леута О. І., Гальона Н. П. Сучасна українська літературна мова: збірник вправ: навч. посібник. К.: Вища школа 1995, 284 с.
146. Подольская Е. А. Цели высшего образования: корректировка в ответ на вызовы времени. *Збірник матеріалів II Міжнародної наукової конференції «Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи»*. Харків 2010, С. 59–61.
147. Полат Е. Метод проектов: типология и структура. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2004. № 1. С. 9–17.
148. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 142 с.
149. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 10–15.
150. Пономаренко О. Визначення рейтингу чинників мотивації праці за допомогою модифікованої матриці. *Механізм регулювання економіки*. 2007. № 1. С. 171–181.
151. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посібник / за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. Київ, 2015. 250 с.
152. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: Посібник для студентів пед. університетів та інститутів / Кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. К.: Ленвіт, 2011. 366 с.
153. Проект Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» [Електронний ресурс]. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=67164 (дата звернення: 4.01.2020).
154. Прокопенко Л. І. Увиразнення мовлення майбутніх учителів історії професійно орієнтованими фразеологізмами: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)». Одеса, 2005. 225 с.
155. Психологічний довідник учителя: 4 кн., кн. 2 / упоряд.: В. Андрієвська, за заг. ред. С. Максименка. К.: Главник, 2005. 112 с.

156. Пучковський М. А. Про психологію правописних навичок. До питання про труднощі при засвоєнні правопису. К., 1941. 68 с.
157. Рабець К. В. Проектно-дослідницька діяльність в умовах турніру юних математиків. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 2. С. 196–208.
158. Рубан Л. І. Формування орфографічної грамотності молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 9 (43). С. 183–191.
159. Рыбина О. Проектная деятельность. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2004. № 1. С. 46–49.
160. Савченко І. С. Пунктуація сучасної української мови. Черкаси: Брама, 2008. 152 с.
161. Савченко К. Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій. *Science and Education a New Dimension*. Будапешт, 2013. Ч. 2. С. 3–7.
162. Савченко О. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 5–8.
163. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
164. Семенов О. Академічна лекція як професійний комунікативний феномен. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2011. Вип. 2. С. 91–101.
165. Семенов О. М., Дайниченко Н. П. Методика викладання української мови у вищих навчальних закладах: навч. посіб. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 2-ге вид., перероб. та доп. 220 с.
166. Сидоренко В. Лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8–9 класів в умовах оновленої освітньої парадигми. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 1. С. 7–19.

167. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». 2006. 555 с.
168. Сиротенко Г. О. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / Упорядник Г. О. Сиротенко. Полтава: ПОППО, 2006. 124 с.
169. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упорядн. О. Сидоренко, В. Чуба. К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.
170. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». К., 2018. 39 с.
171. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: Навчально-методичний посібник. К.: Таксон, 2006. 88 с.
172. Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посіб. за ред. М. І. Пентиліук. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.
173. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. М.: Академия, 2003. 304с.
174. Соколова Е. И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2013. Выпуск 4. URL: http://11121.petrso.ru/journal/content_list.php?id=13481. DOI: 10.15393/j5.art.2013.2171 (дата звернення: 28.07.2019).
175. Солодюк Н. Особливості функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 4. С. 5–10.
176. Стражнікова І. Педагогіка вищої школи: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. 120 с.

177. Струганець Л. Мовнокомунікативна компетентність лідера в освітній галузі (теоретичний ракурс). *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2015. № 1. С. 52–55.
178. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2000. 88 с.
179. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник НАДУ*, 2015. №2. С. 19–28.
180. Сучасна лекція у вищому навчальному закладі: методичні рекомендації для викладачів-початківців. Тернопіль, 2012. 24 с.
181. Сучасна українська літературна мова: Вступ. Фонетика / за заг. ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1969. 436 с.
182. Сучасна українська літературна мова: Підручник / за ред. А. П. Грищенка. 3-тє вид., допов. К.: Вища шк., 2002. 439 с.
183. Сучасна українська літературна мова: Підручник / за ред. М. Я. Плющ. 7-ме вид., стер. К.: Вища шк., 2009. 430 с.
184. Сучасна українська літературна мова: фонетика, орфоєпія, графіка, орфографія: навчально-методичний посібник для студентів-філологів вищих навчальних закладів / уклад. З. І. Комарова, В. В. Розгон. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. 213 с.
185. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко.
URL: http://pedagogika.ucoz.ua/knygy/Suchasnyj_urok.pdf (дата звернення: 23.05.2017).
186. Тараненко О. О. Лінгвістичний і соціальний комплекс проблем навколо сучасного українського правопису. *Мовознавство*. 1995. № 1. С. 3–8.
187. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова: фонетика, орфоєпія, графіка, орфографія: посібник. К.: Вища школа, 1981. 183 с.
188. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібн. К.: Кондор, 2011. 628 с.
189. Український правопис. Харків: Фоліо, 2019. 282 с.

190. Фасоля А. Літературна освіта: компетенції, компетентності, знання, уміння і навички. *Українська література*. 2012. № 6–7. С. 26–31.
191. Федорчук Е. І. Лекція як засіб реалізації студентоцентристського підходу до викладання педагогічних дисциплін. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 7. С. 98–102.
192. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ: «Академвидав», 2006. 352 с.
193. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2-х т. / Пер с нем. под ред. Б. М. Величковского. М.: Педагогика, 1986. Т. 2. 392 с.
194. Хом'як І. Компетентнісний підхід до навчання правопису української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 11. С.17–21.
195. Хом'як І. Навчання орфографії в сучасних умовах (продовження). *Українська мова і література в школі*. 1999. №3. С. 12–15.
196. Хом'як І. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. Рівне: ППФ «Волинські обереги», 1998. 228 с.
197. Хом'як І. М. Аналіз підходів до проблеми формування орфографічних навичок. URL: <http://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/825> (дата звернення: 24.06.2019).
198. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови: навчально-методичний посібник для здобувачів наукового ступеня і студентів української філології. Острог: вид-во НаУОА, 2011. 124 с.
199. Хом'як І. М. Орфографічна компетентність як складник формування мовної особистості». *Дивослово*. 2015. № 11. С. 2–5.
200. Хомский Н. Язык и мышление. М.: Изд-во МГУ, 1972. 122 с.
201. Хрестоматія з української класичної педагогіки: К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / уклад. В. П. Кравець, О. І. Мешко. К.: Грамота, 2008. 768 с.
202. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23

- апреля. М.: Центр «Эйдос», 2002.
 URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата звернення: 4.09.2014).
203. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 410 с.
204. Шапран Ю. Використання кейс-стаді як технології інтерактивного навчання майбутнього вчителя. *Вісник Луганського національного у-ту ім. Т. Шевченка. Пед. науки.* 2012. № 22. Ч.7. С.180–186.
205. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: Гуманитарн. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 512 с.
206. Шевельов Ю. Про критерії в питаннях українського офіційного правопису. *Мовознавство.* 1995. № 2–3. С. 3–7.
207. Шевченко Л. Ю., Різун В. В., Лисенко Ю. В. Сучасна українська мова: Довідник / за ред. О. Д. Пономаріва. Київ: Либідь, 1993. 336 с.
208. Шевчук С. В., Лобода Т. М. Практикум з української мови: Модульний курс: навч. посіб. К.: Алерта, 2017. 298 с.
209. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник. К.: Видавничий центр «Академія», 2004. 408 с.
210. Шульжук Н. В. Практикум з української мови: навчально-методичний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Рівне–Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. 396 с.
211. Шумська С. Є., Бучинська Т. В. Використання кейс-методу у професійному навчанні. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 2013. № 2 (8). С. 277–280.
212. Щербань П. М. Активні методи підготовки майбутніх учителів: К.: Знання, 1988. 48с.
213. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1977. 383 с.

214. Ющук І. П. Практикум з правопису і граматики української мови. К.: Освіта, 2012. 270 с.
215. Ющук І. П. Українська мова: підручник. К.: Либідь, 2004. 640 с.
216. Ярмолюк А. В. Формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів 5-х класів. *Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу: посібник* / Н. Б. Голуб, Г. Т. Шелехова, А. В. Ярмолюк, В. І. Новосьолова. К., 2014. 198 с.
217. Dell G. S., Oppenheim G. M. Insights for speech production planning from errors in inner speech. *The handbook of speech production*. Boston, MA: Wiley-Blackwell, 2015. P. 404–418.
218. Hymes D. Sociolinguistics and ethnography of Speaking Social an throplocy and language. London. 1971. 318 с.
219. Paul Haidet, Howard F Stein The Role of the Student-Teacher Relationship in the Formation of Physicians DOI: 10.1111/j.1525-1497.2006.00304.x
220. Scott M. Corollary discharge provides the sensory content of inner speech. *Psychological science*. 2013. 24. Issue 9. P. 1824–1830.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

Шановний респонденте / шановна респондентко!

Звертаємося з проханням дати відповіді на питання анкети, позначивши вибраний варіант або записавши власну версію.

1. Як Ви розумієте поняття «правописна компетентність»?
 - а) знання орфографічних та пунктуаційних норм і вміння застосувати їх під час оформлення писемного мовлення;
 - б) набута особистісна здатність оформлювати писемне мовлення будь-якого стилю відповідно до чинних правописних норм на основі ціннісного ставлення до мови;
 - в) дотримання правописних норм у будь-якому писаному тексті;
 - г) Ваш варіант _____
2. Чи задоволені Ви рівнем власної правописної грамотності?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) складно відповісти.
3. Як Ви оцінюєте власні знання з правопису української мови за 5-бальною шкалою?
 - а) 1 бал;
 - б) 2 бали;
 - в) 3 бали;
 - г) 4 бали;
 - г) 5 балів.
4. Чи завжди Ви дотримуєтеся орфографічних і пунктуаційних норм?
 - а) так, завжди;
 - б) завжди дотримуюсь орфографічних правил, але ігнорую пунктуаційні;
 - в) завжди дотримуюся пунктуаційних правил, але ігнорую орфографічні;
 - г) ні, іноді ігнорую правописні правила;
 - г) складно відповісти.
5. Чи залежить Ваша грамотність від стилю мовлення?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) складно відповісти.
6. Чи варто внести зміни до чинного правопису української мови?
 - а) так;

- б) ні;
в) складно відповісти.
7. Чи підтримуєте Ви новий проєкт українського правопису і чому?
а) так, бо _____;
_____;
б) ні, бо _____;
_____;
в) складно відповісти.
8. Чи дотримуетесь Ви правописних норм під час листування в соціальних мережах і чому?
а) так, бо _____;
_____;
б) ні, бо _____.
_____.
9. Які фактори спричиняють труднощі під час вивчення правопису?
а) складність матеріалу;
б) безсистемність матеріалу;
в) індивідуальні особливості мислення, пам'яті уваги;
г) відсутність мовного чуття;
г) нестача підручників та навчальних посібників;
д) особисті справи й проблеми;
е) інше (_____).
10. Чи відчуваєте Ви безпорадність під час вивчення правопису і чому?
а) так, бо _____;
_____;
б) ні, бо _____;
_____;
в) складно відповісти.
11. Чи користуєтеся Ви орфографічним словником, коли сумніваєтеся в правильності певного написання?
а) так, завжди;
б) іноді;
в) ні, не користуюся.
12. Під час обов'язкової роботи зі словником Ви обрали б друковане видання чи електронний аналог? Чим зумовлений Ваш вибір?
а) друковане видання, бо _____;
_____;
б) електронний аналог, бо _____.
_____.
13. Які теми з українського правопису є для Вас особливо складними?

_____.

14. Які шляхи покращення грамотності писемного мовлення?

- а) більш цілеспрямоване й системне вивчення відповідного матеріалу;
- б) виконання нестандартних вправ, урізноманітнення методів навчання;
- в) самостійна робота;
- г) видання нових навчальних матеріалів з урахуванням сучасних тенденцій розвитку мови;
- г) інше (_____).

15. Ваш курс _____.

Дякуємо за співпрацю!

АНКЕТА

Шановний респонденте / шановна респондентко!

Звертаємося з проханням дати відповіді на питання анкети, позначивши вибраний варіант або записавши власну версію.

1. Як Ви розумієте поняття «правописна компетентність»?

- а) знання орфографічних та пунктуаційних норм і вміння застосувати їх під час оформлення писемного мовлення;
- б) набута особистісна здатність оформлювати писемне мовлення будь-якого функційного стилю відповідно до чинних правописних норм на основі ціннісного ставлення до мови;
- в) дотримання правописних норм у будь-якому писаному тексті;
- г) Ваш варіант _____

2. Чи забезпечують, на Вашу думку, сучасні підручники й посібники з лінгвістичних дисциплін формування правописної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури?

- а) так;
- б) ні;
- в) Ваш варіант _____

3. Чи враховуєте Ви зв'язки між мовними рівнями у процесі вивчення лінгвістичних дисциплін?

- а) так, бо _____;
- б) ні, бо _____;
- в) Ваш варіант _____

4. Чи використовуєте на заняттях авторські завдання?

- а) так;
- б) ні;
- в) Ваш варіант _____

5. Чи вважаєте доцільним використання інноваційних методів навчання в процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів-словесників?

- а) так, бо _____;
- б) ні, бо _____;
- в) Ваш варіант _____

6. Які з названих новітніх методів / прийомів використовуєте у власній педагогічній практиці?

- а) дослідницький (дослідження-відновлення, -зіставлення, -моделювання, -трансформація, конструювання);
- б) проєктний;
- в) ситуаційний;
- г) інетрактивний (ажурна пилка, акваріум, дерево рішень, дидактична гра, дискурсія, круглий стіл, мікрофон, робота в групах, робота в парах, тренінг);
- г) Ваш варіант _____

7. Чи застосовуєте мультимедійні технології під час вивчення лінгвістичних дисциплін?

- а) так, регулярно;
- б) ні;
- в) іноді;
- г) рідко.

8. Чи варто, на Вашу думку, внести зміни до чинного правопису української мови?

- а) так;
- б) ні;
- в) складно відповісти.

9. Чи підтримуєте Ви новий проєкт українського правопису і чому?

- а) так, бо _____;
- б) ні, бо _____;
- в) Ваш варіант _____.

10. Які фактори спричиняють у студентів труднощі під час вивчення правопису?

- а) складність матеріалу;
- б) безсистемність матеріалу;
- в) індивідуальні особливості мислення, пам'яті уваги;
- г) відсутність мовного чуття;
- г) нестача підручників та навчальних посібників;
- д) низький рівень мотивації до навчання;
- е) особисті справи й проблеми;
- є) інше (_____).

11. Які шляхи покращення грамотності писемного мовлення?

- а) більш цілеспрямоване й системне вивчення відповідного матеріалу;
- б) виконання нестандартних вправ, урізноманітнення методів навчання;
- в) самостійна робота;

г) видання нових навчальних матеріалів з урахуванням сучасних тенденцій розвитку мови;

г) інше (_____).

12. Прізвище, ім'я_____.

13. Ваш педагогічний стаж:

а) до 5-ти років;

б) від 5 до 10 років;

в) від 10 до 20 років;

г) понад 20 років.

Дякуємо за співпрацю!

Контрольна робота

I варіант

Частина I

Продовжити речення.

1. Принципи української орфографії (назвати): _____
2. Заборону українського правопису й упровадження єрижки було задекларовано в (назвати документ) _____
3. Знак м'якшення – це _____
4. Умови подовження іменників II відміни в множині такі: _____
5. Під час ступенювання прикметників відбуваються такі зміни кореневого приголосного: _____
6. Числівники на позначення сотень змінюються в _____ частині.
7. Дієслова II дієвідміни у 2 ос. одн. мають закінчення _____
8. Пунктуація – це _____
9. У простому реченні перед розділовим сполучником **або** кому ставлять за такої умови: _____
10. Узагальнювальними називають слова _____
11. Типи складносурядних речень за сполучниками (назвати): _____
12. Способи передавання чужого мовлення (назвати): _____

Частина II

Вибрати один варіант відповіді.

1. У якому рядку всі слова треба писати з буквою **Е**?
 - а) ш...л..стіли, х..талися, в..личний, ап..льсин;
 - б) ос..литися, б..нзин, т..пер, д..р..гент;
 - в) справ..дливий, м..нуле, тр..мтіти, р..цепт;
 - г) гр...белька, дал..ч, мат...матика, л..генда.
2. У якому рядку всі слова треба писати з буквою **И**?
 - а) л..мон, виб..рає, тр..вога, ск..дати, тр..вога;
 - б) крап..лька, в..р..с..нь, бр..ніти, в..л..т..нь;
 - в) відм..жовувати, пш..ниця, з..л..ний, л..тіти;
 - г) пал..ць, заст...лати, кр..вавий, вкор..нитися.
3. У якому рядку в усіх словах відбувається спрощення приголосних на письмі?
 - а) со..нце, щас..ливий, очис..ний, зап'яс..ний;
 - б) радіс..ний, мес..ник, бороз..на, ім..ла;
 - в) с..латися, гус..нути, хвас..нути, кож..ний;
 - г) доблес..ний, невіс..ці, президен..ський, блис..нути.
4. У якому рядку допущено помилку під час чергування приголосних?
 - а) багатство, запоріжський, птаство;
 - б) сплачувати, колишу, грецький;
 - в) господарський, убозтво, ткацький;
 - г) карабаський, переїжджаю, український.
5. У якому рядку всі слова записано правильно?
 - а) викладацький, брацький, легший, дощаний, пшеничний;
 - б) дорощий, молочний, козачина, козакський, боягузтво;
 - в) галицький, тюрський, Донеччина, казахський, молодецтво;
 - г) вужчати, місячний, воцаний, ладозький, золотоніський.

6. У якому рядку в усіх словах треба писати апостроф?

- а) довір.я, львів.янин, верб.я, комп.ютер, в.яз;
- б) реп.ях, зв.язок, міжгір.я, сер.йозний, медв.яний;
- в) зів.янути, помор.яни, різьб.яр, пів.ящика, цв.ях;
- г) св.ятковий, Лук.янчук, двох.ярусний, торф.яний, бур.ян.

7. У якому рядку в усіх словах треба писати знак м'якшення?

- а) шампін йон, т.мяний, тон.ший, кін.ця;
- б) бал.зам, дон.чин, мен.шість, яблун.ці, дівчин.ці;
- в) п'ят.сот, пан.ство, хустин.ці. фал.ш, волин.с.кий;
- г) різ.бяр, джерел.це, сіл.с.кий, молот.ба, сяд.мо.

8. У якому рядку в усіх словах треба писати знак м'якшення?

- а) черешен.ці, учител.ці, кул.ці;
- б) гіл.ці, дон.ці, різ.бяр;
- в) брех.ня, брен.кати, блис.тіти;
- г) бан.ці, склян.ці, баб.ці.

9. У якому рядку всі слова написано правильно?

- а) ідея, інструкція, аксіомма, Овідій;
- б) матеріал, вітамін, геніальний, архів;
- в) інститут, хирург, лізинг, бізнес;
- г) Лисабон, фінанси, академік, Дідро.

10. Якщо корінь дієслова починається сполученням приголосних, то слід писати префікс (вибрати варіант):

- а) з-;
- б) зі-;
- в) із-;
- г) зо-.

11. У якому рядку всі слова мають однаковий префікс?

- а) пр..давній, пр..шити, пр..варений, пр..мудрий, пр..звисько;
- б) пр..азовський, пр..амбула, пр..копати, пр..рва, пр..хитрий;
- в) пр..вабити, пр..красний, пр..стол, пр..поганий, пр..шити;
- г) пр..кордонний, пр..боркати, пр..гірклий, пр..ийти, пр..красити.

12. У якому рядку допущено помилку?

- а) Києво-Печерська Лавра, Коран, Міністерство охорони здоров'я України, Ярослав Мудрий;

- б) Великдень, урочище Маслів Став, Республіка Білорусь, Українська греко-католицька церква;
- в) Святий Дух, Симоненкова збірка, доктор технічних наук, Данило Галицький;
- г) газета «Волинські вісті», Володимир Великий, Конституція України, дніпровські береги.

13. У якому рядку всі слова написано правильно?

- а) захопленний, незвіданий, надбаний, пропущений;
- б) вимушений, стомлений, скажений, шалений;
- в) віддалений, прихований, незнаний, соколинний;
- г) клятвенний, напосний, даний, безіменний.

14. У якому рядку всі займенники треба писати з дефісом?

- а) де/хто, казна/скільки, ні/про/що, ні/хто;
- б) хто/будь, хтозна/хто, чий/небудь, будь/до/кого;
- в) ні/який, що/сь, аби/який, ні/що;
- г) будь/що, хто/будь, котрий/небудь, хтозна/який.

15. У якому рядку всі прислівники треба писати з дефісом?

- а) ледве/ледве, по/перше, по/братерськи, де/не/де;
- б) рік/у/рік, з/боку/на/бік, що/дня, в/нічию;
- в) день/у/день, по/батьківському, по/тім, хоч/не/хоч;
- г) з/ранку, вряди/годи, десь/інколи, мимо/волі.

16. У якому рядку всі прийменники треба писати окремо?

- а) по/перед, на/зразок, починаючи/з, від/далік;
- б) на/кшталт, у/дусі, подібно/до, поза/сферою;
- в) на/вкруги, по/зад, право/руч, у/випадку;
- г) у/кінці, на/зразок, в/умовах, не/подалік

17. У якому рядку всі слова треба писати з дефісом?

- а) знов/таки, таки/знов, іди/бо, пішов/би;
- б) аби/хто, дарма/що, аби/з/ким, аби/де;
- в) як/раз, хтозна/скільки, от/же, тоб/то;
- г) співай/бо, казна/де, хтозна/як, будь/що.

18. У якому рядку всі слова з часткою не пишуть разом?

- а) не/помічений човен, не/підписані документи, ці не/забуті мрії;
- б) не/бачена краса, не/полита досі розсада, не/бачена ніколи квітка;
- в) не/замкнені двері, не/закінчений лист, ніким не/підтверджений факт;

г) не/зачинене вікно, не/зірваний бур'ян, ще не/висушене сіно?

19. У якому рядку всі складні слова треба писати разом?

а) вільно/найманий, за/дарма, ні/звідки, кисло/молочний;

а) генерал/аудитор, без/кінця/краю, звуко/і/теплоізоляція, ні/з/ким;

а) міні/маркет, віце/консул, ані/мур/мур, випукло/плоский;

г) без/сумнівно, у/сто/крат, в/нічию, уві/сні.

20. У якому рядку всі слова написано правильно?

а) всюдихід-тягач, балада-репортаж, місяць-князь, учитель-математик;

б) перукар-стиліст, гори-Карпати, місто герой, Хлопчик Мізинчик;

в) сонтрава, буркун-зілля, риба-молот, яблука «циганки»;

г) учень-відмінник, трава-звіробій, художник-пейзажист, вовк-самітник.

21. У якому рядку в усіх словах треба писати літеру е на місці російського е?

а) Белов, Писарев, Лесков;

б) Писарев, Лермонтов, Муромцев;

в) Пешковский, Лихачев, Тургенев;

г) Лермонтов, Репнин, Збруев.

22. У якому рядку правильно записано прізвища?

а) Соловйов, Друмев, Петровська;

б) Пушкін, Зверев, Гуштин;

в) Єфімов, Калінін, Пришвін;

г) Лихачов, Ботев, Прибилкін.

23. У якому рядку слова записано відповідно до норм правопису?

а) Іван Волове Око, Ізмаїл бей, О'Генрі;

б) Ла фон Тен, Сан-Мартін, Д'Арк;

в) Осман-паша, Ла фон Тен, Сан-Мартін;

г) Кім Ір Сен, Лафонтен, Сен-Сімон.

24. За метою висловлювання речення поділяють на:

а) розповідні, питальні й спонукальні;

б) прості та складні;

в) двоскладні та односкладні;

г) поширені та непоширені.

25. У якому рядку не треба ставити тире між підметом і присудком?

а) Мистецтво найкращий педагог (О. Гончар);

б) Говорити річ нудна (М. Рильський);

в) Вірний приятель то найбільший скарб (З журналу);

г) Хліб усьому голова (Нар. тв.).

26. У якому рядку є речення з однорідними членами?

а) Життя не кінчається смертю, якщо залишається сад (В. Терен);

б) Дарма, що Вовк, а добре розсудив (Л. Глібов);

в) Він не любив гурту (І. Нечуй-Левицький);

г) Говорила моя бесідниця дрібно, швидко, дзвінком сопрано (Леся Українка).

27. У якому реченні немає відокремленого додатка?

а) Ні птиць, ані людей, опріч ясної зірки в високості (А. Малишко);

б) Ми не здамося, всупереч долі (З журналу);

в) Замість майстерні художника, Тарас опинився на панській кухні (П. Федченко);

г) Вибираючи майбутнє, будь ти обережним... (З журналу).

28. У якому рядку написано слово, що не є вставним?

а) навіть;

б) мабуть;

в) на жаль;

г) по-перше.

29. Який розділовий знак пропущено в реченні **Ось так воно й виходить коли хтось високо злетить, то неодмінно низько сяде** (М. Стельмах)?

а) кома;

б) двокрапка;

в) тире;

г) крапка з комою.

30. У якому реченні неправильно розставлено розділові знаки?

а) Є прадавні скарби, що намертво лежать у землі, і є живі скарби, що йдуть по землі від покоління до покоління, огортаючи глибинним чаром людську душу (М. Стельмах);

б) Погортайте сторінки сивих віків, і вам відкриється багато поетичних таємниць, і ви почуєте голоси творців, імена яких так розгубила історія, що вже навряд чи знайдемо багатьох сіячів, чия поетична нива, ставши народною, квітує й сьогодні (М. Стельмах);

в) Крізь шибки вікон стежили за рекрутом сиві бабусі і він, вітаючись із сусідами йшов вузьенькою вулицею, де поряд з іншими убогими хатами стояла його хата з трьома вікнами і такою давньою покрівлею, що вже замість соломи виднівся суцільний мох з, якого буйно росли окремі стеблини жита (А. Шиян);

г) Почали радитися, як їм вибратися з плавнів, куди йти (М. Коцюбинський).

Частина III

На окремому аркуші написати твір на тему «Я обираю українську». Розкрити суть тези, навівши аргументи й приклади з життя, пояснивши причини власного вибору.

II варіант

Частина I

Продовжити речення.

1. Орфографія – це _____
2. Літеру **ґ** було вилучено з української абетки _____ року.
3. Апостроф – це _____
4. Умови подовження в іменниках III відміни такі: _____
5. Числівники на позначення сотень змінюються в _____ частині.
6. Дієслова I дієвідміни у 2 ос. одн. мають закінчення _____
7. Під час ступенювання прислівників відбуваються такі зміни кореневого приголосного: _____
8. Принципи української пунктуації (назвати): _____
9. Вставними називають слова _____
10. У простому реченні перед єднальним сполучником **і** кому ставлять за такої умови: _____
11. Типи складнопідрядних речень (назвати): _____
12. Способи оформлення прямої мови (зобразити схематично): _____

Частина II

Вибрати один варіант відповіді.

1. У якому рядку всі слова треба писати з буквою **Е**?
 - а) зш..вати, дж..р..ло, підм..сти, розгр..мілися;
 - б) кол..ктив, віт..р, л..вада, в..с..лий, м..даль;
 - в) зв..чайний, р..монт, неприм..ренний, зн..сти;
 - г) в'єтнам..ць, ущ..мити, к..шення, б..р..за.
2. У якому рядку всі слова треба писати з буквою **И**?
 - а) перев..сти, ост..рігатися, д..ржак, в..дмідь;
 - б) в..ршина, б..р..гиня, хр..стиян..н, м..стецтво,
 - в) м..лозвучний, к..шення, невм..рущий, л..ман;
 - г) парт..зан, т..рний, вкр..вати, п..л..на.
3. У якому рядку в усіх словах відбувається спрощення приголосних на письмі?
 - а) плюс..нути, контраc..ний, гігант..ський, артис..ці;
 - б) шіс..надцять, хворос..няк, балас..ний, студен..ці;
 - в) кріпос..ний, с..кляний, свис..нути, невіс..ці;
 - г) капос..ний, безчес..ність, безвїіз..ний, блис..нути.
4. У якому рядку допущено помилку під час чергування приголосних?
 - а) купецтво, гадяцький, товариство;
 - б) волзький, кременчукський, птаство;
 - в) криворізький, намащувати, бережу;
 - г) плачу, молодецтво, товариський.
5. У якому рядку всі слова записано правильно?

а) юнацтво, купецтво, боягузтво, сусідство, товариство;

б) парубоцтво, багатство, рільництво, тваринництво, птахівництво;

в) чиновництво, каліцтво, брацтво, товариство, ткацтво;

г) убозтво, людство, дитинство, жіноцтво, виробництво;

6. У якому рядку в усіх словах треба писати апостроф?

а) п..ять, р..ябий, моркв..який, без..язикий, п..єдестал;

б) медв..яний, ін..екція, зв..язок, Лук..яненко, в..янути;

в) транс..європейський, пів..яблука, торф..яний, черв..як;

г) аль..янс, к..ювет, вар..єте, без..ядерний, цв..ях.

7. У якому рядку в усіх словах треба писати знак м'якшення?

а) брун..ка, п'ят..десят, в'яз..кість, ц..вірін..кає, у мас..ці;

б) дівчин..ці, учотир..ох, нян..чити, с..вятковий, Хар..ків;

в) близ..кіст.., бат..ківщина, у кишен..ці, міл..йон, приз..ба;

г) молот..ба, майбут..не, рибал..ці, рибал..с..кий, кін..чик.

8. У якому рядку в усіх словах треба писати знак м'якшення?

а) донец..кий, Гриц..ко, сон..ця;

б) багат..ма, кін..чик, міл..йон;

в) ручен..ка, джерел..це, вуз..ко;

г) радіст.., корис..тю, сім..десят.

9. У якому рядку всі слова написано правильно?

а) Енеїда, траєкторія, сюїта, прозаїк;

б) наївний, доїсторичний, Гамалаї, атеїзм;

в) круїз, альтруїзм, Шантьї, руїна;

г) інформувати, атеїзм, Енеїда, круїз.

10. Якщо корінь дієслова починається голосним звуком або сполученням приголосного й голосного, то треба вжити префікс (вибрати варіант):

а) з-;

б) зі-;

в) із-;

г) зо-.

11. У якому рядку всі слова мають однаковий префікс?

а) ..купити, ..шити, ..рівняти, ..попелити, ..толочити;

б) ..бити, ..воложити, ..топтати, ..копіювати, ..фантазувати;

в) ..чепитися, ..сушити, ..непритомніти, ..годитися, ..ламати;

г) ..клеїти, ..нищити, ..гладжувати, ..повити, ..крутити.

12. У якому рядку допущено помилку?

а) журнал «Друг», Іванків зошит, Президент України, Харківський Національний університет;

б) Червона Шапочка, Першотравневий парк, вулиця Ярославів Вал, народний депутат;

в) Міністерство фінансів України, Канівське водосховище, скіфи, Народний рух України;

г) обласне управління освіти, Ярослав Мудрий, Коран, франківські рукописи.

13. У якому рядку допущено помилку?

а) рослинний, приготування, діагностування, обстеження;

б) переддень, юннат, вогняний, піддашшя;

в) узбіччя, самовідданість, піднебіння, загоєння;

г) рослинний, лебединний, військомат, безвинний.

14. У якому рядку всі займенники треба писати з дефісом?

а) чий/небудь, де/хто, де/чий/сь, будь/чий;

б) ні/котрий, який/небудь, казна/хто, хтозна/який;

в) казна/при/чому, ні/скільки, будь/на/кому, аби/хто;

г) хтозна/хто, хто/небудь, чий/небудь, хтозна/який.

15. У якому рядку всі прислівники написано правильно?

а) від нині, до-нині, од-віку, на швидкуруч;

б) с краю, по-середньо, по-тиху, на-решті;

в) звисока, у стократ, навесні, по-друге;

г) навік, зпозаранку, оба-біч, чімало.

16. У якому рядку всі прийменники треба писати з дефісом?

а) з/під, з/за, з/межи, з/над;

б) вз/довж, до/вкруг, з/поза, з/боку;

в) на/випадок, на/чолі, з/верх, з/огляду/на;

г) не/зважаючи/на, по/перед, по/над, з/попід.

17. У якому рядку всі слова треба писати з дефісом?

а) поки/що, хтозна/де, аби/коли, хто/небудь;

б) знов/таки, іди/но, будь/як, бозна/кому;

в) аби/хто, дарма/що, аби/з/ким, аби/де;

г) як/раз, хтозна/скільки, от/же, тоб/то.

18. У якому рядку всі слова з часткою не пишуть окремо?

- а) не/затоплена місцина, ніким не/торкана роса, не/завершена робота;
- б) не/почорнілий від часу паркан, не/просохла земля, не/розсідланий кінь;
- в) не/завершена книга, не/підбілена верба, не/виконане завдання;
- г) не/прив'язаний звечора човен, ще не/забута образа, нічим не/захищений порт?

19. У якому рядку всі складні іменники треба писати з дефісом?

- а) обер/майстер, грамо/метр, віце/канцлер, вагоно/обіг;
- б) пів/вірш, радіус/вектор, грот/щогла, військово/службовець;
- в) літако/виліт, жокей/клуб, екс/міністр, грам/маса;
- г) міні/клас, максі/спідниця, радіо/техніка, яхт/клуб.

20. У якому рядку всі слова написано правильно?

- а) рай-дерево, льон-кучерявець, квітка-ромен, село Богданівка;
- б) зілля-чебрець, Десна-ріка, крем-брюле, непосида-хлопець;
- в) ремінь-риба, плащ-дошовик, дівчина-красуня, заєць русак;
- г) дівчина-грузинка, лікар-еколог, горицвіт, художник-портретист.

21. У якому рядку в усіх словах треба писати літеру є на місці російського е?

- а) Алексеев, Писарев, Лесков;
- б) Писарев, Николаев, Ефимов;
- в) Ефимов, Лихачев, Тургенев;
- г) Ломтев, Репнин, Збруев.

22. У якому рядку правильно написано прізвища?

- а) Ломтев, Караджич, Бестужев;
- б) Бестужев, Ільїн, Гушцін;
- в) Аляб'єв, Пушкін, Плещеев;
- г) Гушцін, Столетов, Радищев.

23. У якому рядку слова написано відповідно до норм правопису?

- а) Нетудихата, фон дер Гольц, Сен-Сімон;
- б) Ла фон Тен, Сан-Мартін, Д'Арк;
- в) Осман паша, фон дер Гольц, Сан-Мартін;
- г) Кім Ір Сен, Лафонтен, СенСімон.

24. За емоційним забарвленням речення поділяють на:

- а) окличні та неокличні;
- б) розповідні та окличні;

- в) окличні та питальні;
- г) розповідні та питальні.

25. У якому рядку не треба ставити тире між підметом і присудком?

- а) Мої слова не зброя а ридання (Леся Українка);
- б) Двічі по два чотири (З підручника);
- в) Душа моя пуста холодна й німа (Олександр Олесь);
- г) Ці квіти спогади про світлі дні (Олександр Олесь).

26. У якому рядку є речення з однорідними членами?

- а) На землю сніг упав і просто, і барвисто (А. Таран);
- б) Христя вдивлялася в обличчя гостей (О. Довженко);
- в) Пахне нічними квітами земля (А. Малишко);
- г) Треба жити так, щоб кривди не було (Б. Лепкий).

27. У якому реченні немає відокремленого означення?

- а) Повненька, жвава і весела, з сірими прудкими оченятами, з ямочками на щоках і двома косами, Марія справляла приємне враження (О. Десняк);
- б) Сильна і вправна, вона працювала завзято й самовіддано (В. Собко);
- в) В'ється степова, безкінечна, покручена дорога (З журналу);
- г) Степ, оповитий тишею, дихав пахощами росяних трав (П. Панч).

28. У якому рядку написано вставне слово, що виражає сумнів?

- а) по-перше;
- б) кажуть;
- в) наприклад;
- г) мабуть.

29. Який розділовий знак пропущено в реченні **Я знав на сонці навіть плями є, мені в контрастах відкривалась суть...** (С. Жуковський)?

- а) кома;
- б) двокрапка;
- в) тире;
- г) крапка з комою.

30. У якому реченні правильно розставлено розділові знаки?

- а) Що правда на світі є, Зачіплянка в цьому не раз переконаласть з'явилась таблиця на соборі (О. Гончар);

б) Молодий узяв Катрю під руку й повів до хати вузьким коридором, бо хуторяни не дуже розступалися кожному хотілося подивитись на приїжджих зблизька (Г. Тютюнник);

в) Ось так воно й виходить: коли хтось високо злетить, то неодмінно низько сяде (М. Стельмах);

г) День був такий самий, нічого не приніс, абатство завалене шматтям туману завмерло, ждало, прислухалося (П. Загребельний).

Частина III

На окремому аркуші написати твір на тему «Я обираю українську». Розкрити суть тези, навівши аргументи й приклади з життя, пояснивши причини власного вибору.

Лекція-візуалізація «Правописні норми української мови»

Слайд 1

ІНДИВІДУАЛЬНІ ІМЕНА ЛЮДЕЙ, ПО БАТЬКОВІ, ПРІЗВИЩА, ПСЕВДОНІМИ, КОНСПІРАТИВНІ КЛИЧКИ, ПРІЗВИСЬКА:
Тарас Шевченко (Кобзар), Юрій Клен (Освальд Бургардт), Зиновій-Богдан, Нечуй-Левицький, Лариса Петрівна, Лім Хон Ін.

ІМЕНА ТА ПРІЗВИЩА ЛЮДЕЙ, ЯКІ СТАЛИ ЗАГАЛЬНИМИ НАЗВАМИ ЛЮДЕЙ І ПРЕДМЕТІВ: *донжуан, ментор, робінзбн, браунінг (пістолет), галіфе (штани), максим (кулемет);* так само пишемо загальні назви, утворені від власних імен (прізвищ): *бонапартизм, шевченкіана.*

ПРІЗВИЩА ЛЮДЕЙ, УЖИВАНІ В ЗАГАЛЬНОМУ ЗНАЧЕННІ, АЛЕ ЯКІ НЕ ВТРАТИЛИ СВОГО ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗНАЧЕННЯ (НЕ СТАЛИ ЗАГАЛЬНИМИ НАЗВАМИ):
Потрібні нам і Гоголі, і Щедрини (В. Сліпчук).

ПРІЗВИЩА (ІМЕНА) МАЮТЬ ЗНЕВАЖЛИВЕ ЗНАЧЕННЯ:
плюшкини, квіслінги.

НАЗВИ НАРОДІВ, ПЛЕМЕН, А ТАКОЖ НАЗВИ ЛЮДЕЙ ЗА НАЦІОНАЛЬНОЮ ОЗНАКОЮ АБО ЗА МІСЦЕМ ПРОЖИВАННЯ ЧИ ЕТНІЧНОЮ ТЕРИТОРІЄЮ:
араби, латиноамериканці, поляни; білорус, латвієць, українець; киянин, львів'яни, полтавка; гуцул, бойківчанка.

Слайд 3

ГЕОГРАФІЧНІ Й ТОПОГРАФІЧНІ ВЛАСНІ НАЗВИ, КРІМ СЛУЖБОВИХ СЛІВ І РОДОВИХ ПОЗНАЧЕНЬ:
Балканський півострів, Чорне море, Північнокримський канал, Гільча Перша, гора Говерла, озеро Ільмень, Кавказький хребет, пік Шевченка, Перська затока, Північний полюс.

ПРИЙМЕННИКИ, АРТИКЛІ Й СПОЛУЧНИКИ В СКЛАДІ ГЕОГРАФІЧНИХ НАЗВ:
Булонь-сюр-Мер, Порт-о-Пренс, Сен-е-Уаз, Франкфурт-на-Майні.
АЛЕ НА ПОЧАТКУ ГЕОГРАФІЧНОЇ НАЗВИ:
Де-Брейне, Ла-Манш, Лос-Анджелес.

КОЛИ ОЗНАЧУВАНЕ СЛОВО, ЩО ВХОДИТЬ ДО СКЛАДУ ГЕОГРАФІЧНОЇ НАЗВИ, НЕ ВИРАЖАЄ РОДОВОГО ПОНЯТТЯ:
Біла Церква (місто), Біловезька Пуца (заповідник), Булонський Ліс (парк), Жовті Води (місто), Нова Гвінея (острів).

ІНШОМОВНІ СКЛАДНІ ГЕОГРАФІЧНІ НАЗВИ, У ЯКИХ ІЗ ДЕФІСОМ ПИШУТЬ ВЛАСНУ НАЗВУ ТА РОДОВЕ ПОЗНАЧЕННЯ:
Іссик-Куль (куль — озеро), Муюн-Кум (кум — пісок), Ріо-Негро (ріо — річка), Хара-Нур (нур — озеро);
але:
Алатау, Амудар'я, Дихтау, Сирдар'я.

СКЛАДОВІ ЧАСТИНИ ГЕОГРАФІЧНИХ НАЗВ, ЩО ОЗНАЧАЮТЬ ТИТУЛИ, ПОСАДИ, ФАХТА ІН.:
мис Капітана Джеральда, набережна Лейтенанта Шмідта;
а також затока Святого Лаврентія.

РОДОВЕ ПОЗНАЧЕННЯ УВІЙШЛО В УКРАЇНСЬКУ МОВУ ЯК ЗАГАЛЬНА РОДОВА НАЗВА:
Варангер-фіорд, Дю-фіорд;
родові позначення в іншомовних назвах вулиць, майданів, бульварів:
Лібкнехт-штрассе (штрассе — вулиця), Уолл-стріт (стріт — вулиця).

*Додаток Д***Навчальний проєкт «Правопис власних назв»**

Мета – підготовка ілюстративного матеріалу для електронної книги «Правопис власних назв» на основі шаблонної картинки (як приклад можна проаналізувати Лепетуна з проєкту «Мова – ДНК нації»). Це прикладний груповий інформаційний монопроєкт із відкритою координацією, виконання якого триває 2 тижні.

Академічну групу ділимо на 5 робочих груп, кожна з яких готуватиме свій проєкт для висвітлення певної частини теми:

1. Правопис слов'янських прізвищ та імен.
2. Правопис складних і складених особових імен та прізвищ і похідних прикметників.
3. Правопис географічних назв.
4. Особливості відмінювання й правопису георгафічних назв і похідних прикметників.
5. Правопис складних і складених географічних назв.

Завдання учасників проєкту:

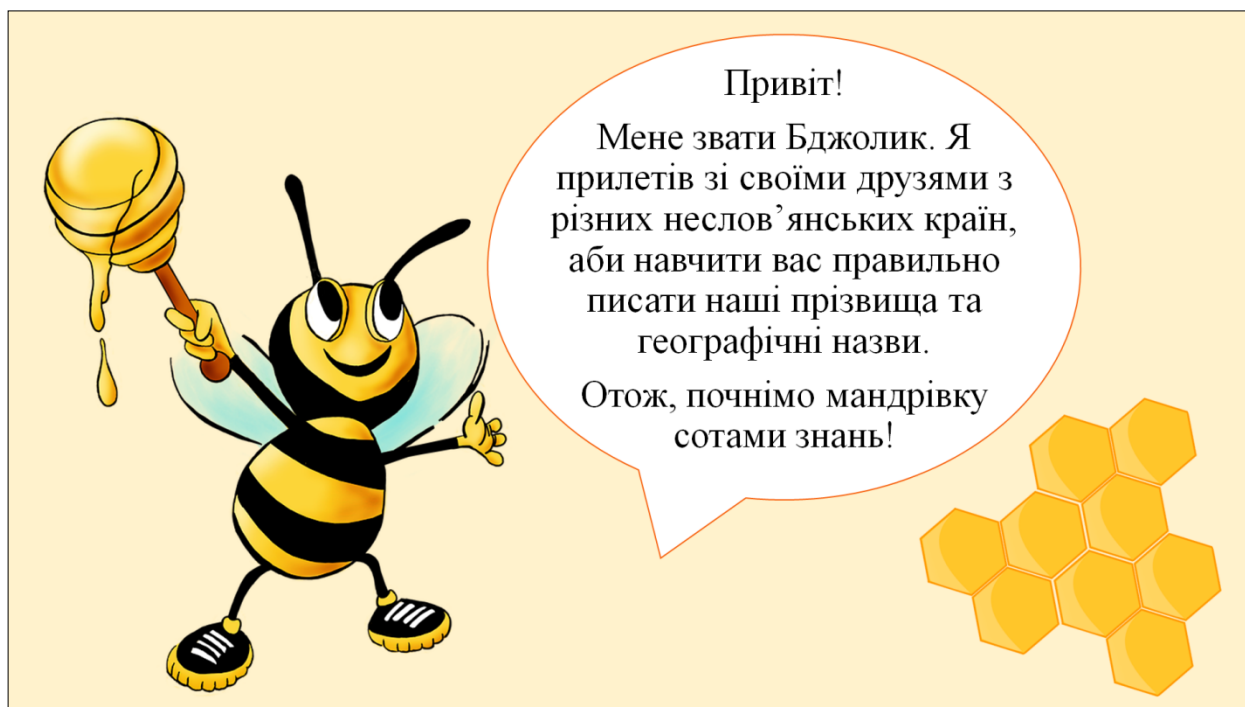
1. Розкрити актуальність теми.
2. Розробити план роботи над проєктом, розподілити обов'язки між учасниками робочої групи.
3. Зібрати й систематизувати матеріал.
4. Укласти список літератури, використаної під час підготовки проєкту.
5. Підготувати мультимедійну презентацію, яка розкриватиме основні етапи й результати роботи, і представити проєкт.

Захист і обговорення проєкту відбуватиметься на занятті впродовж 15 хвилин.

Додаток Е

Слайди зі студентських мультимедійних презентацій, підготованих
у рамках навчального проєкту «Правопис власних назв»

Слайд 1 (Правопис неслов'янських прізвищ і географічних назв; 2 курс)



Слайд 2 (Правопис неслов'янських прізвищ і географічних назв; 2 курс)

Апостроф пишемо перед **я, ю, є, ї**
після приголосних **б, п, в, м, ф, г, к, х,**
ж, ч, ш, р:

Барб'є Б'єрсон

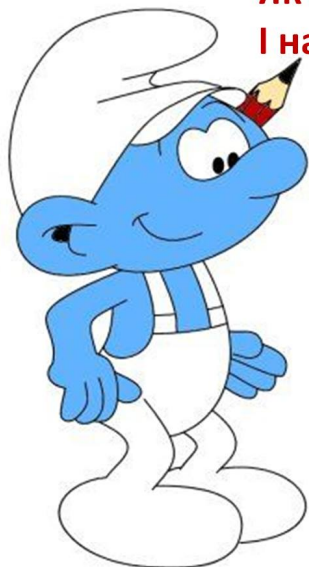
Монтеск'є

Ак'яб

П'ємонт Рив'єра

Апостроф не пишемо, коли **я, ю** позначають пом'якшення попереднього приголосного перед а, у: Барбюс, Бюффон, Гюго, Мюллер, Рюдберг.

Слайд 3 (Відмінювання й правопис географічних назв; 1 курс)



**Географічну назву з прикметниковим закінченням
Як звичайний прикметник відміняй,
І навіть голову собі не ламай.**

Чарівне Рівне
Чарівного Рівного
Чарівному Рівному

Слайд 4 (Відмінювання й правопис географічних назв; 1 курс)



**Іменник + прикметник,
прикметник + іменник,
ці правила не просто так взяли,
щоб не псувати двійками щоденник -
відмінюємо 2 частини ми.**

Росте калина при дорозі
у Кривому Розі,
І в Новограді-Волинському,
і в Кам'янці-Подільському.

*Додаток Ж***Особливості вживання й написання дієслівних форм***Ажурна пилка*

Академічну групу ділимо таким чином, щоб у кожній робочій групі було по 6 (або менше) учасників, які навзаєм навчатимуть один одного впродовж 30 хвилин. План роботи кожної групи однаковий і містить 6 питань:

1. Поділ дієслів на дієвідміни.
2. Часові форми дієслів.
3. Чергування кінцевих приголосних дієслівних основ.
4. Способові форми дієслів.
5. Особливості творення й правопису дієприкметника.
6. Специфіка вживання дієприслівника й безособових форм на -но, -то.

Відповідно до такого списку кожен студент групи буде фахівцем із окремого питання. Завдання «викладача» робочої групи – розкрити тему, пояснити складні моменти, відповісти на запитання студентів упродовж 5 хвилин. Викладач академічної групи контролює навчальний процес, за потреби консультує студентів і скеровує діяльність робочих груп.

Після опрацювання теоретичного матеріалу студенти робочих груп виконують тренувальні вправи таким чином, щоб кожен учасник робочої групи був експертом і відповідав за окремий блок завдань (Студент 1 – Вправа1(I); Студент 2 – Вправа 1(II); Студент 3 – Вправа 2 і так далі). Цей етап триває 20 хвилин.

Перелік вправ:

1. Із запропонованих текстів виписати дієслова майбутнього (I) і минулого (II) часу, зазначити форму кожного з них.

І. Будуть приходити люди,
вбогі й багаті, веселі й сумні,
радощі й тугу нестимуть мені,
їм промовляти душа моя буде.

Я обізвуся до них
шелестом тихим вербової гілки,
голосом ніжним тонкої сопілки,
смутними росами з вітів моїх.

Я їм тоді проспіваву
 все, що колись ти для мене співав,
 ще як напровесні тут вигравав,
 мрії збираючи в гаю...
 Грай же, коханий, благаю!
 Леся Українка

II. 1. Лукаш знаходить вербову сопілку, що був кинув, бере її до рук і йде по білій галяві до берези (Леся Українка). 2. Яка між нами райдуга стояла! Яка між нами прірва пролягла! (Л. Костенко). 3. У синьому небі я висіяв ліс (М. Вінграновський). 4. Віл щось почав був говорити, та судді річ його з початку перебили (Є. Гребінка). 5. Заснули думи, серце спить, І все заснуло... (Т. Шевченко).

2. Від інфінітивів утворити дієслова першої та другої особи однини й третьої особи множини теперішнього часу, визначити суфікси у двох останніх формах дієслова, указати дієвідміну. Пояснити правопис особових форм.

Атестувати, стрибнути, вносити, водити, возити, платити, плакати, булькотати, хотіти, стати, стояти, колоти.

3. Дописати прислів'я, використовуючи дієслова умовного й наказового способу.

1. ... , бо сам туди впадеш. 2. Якби в роті росли гриби, то 3. Більше роби та 4. ... , так гора ж не чує. 5. ... , а хорошими слівцями. 6. ... , та у воду лізти боїться. 7. ... чужою міркою. 8. Якби свині крила, 9. ... , а знайдеш – тримай. 10. ... , якби хто косу носив. 11. ... , поки не перескочиш. 12. ... , бо станеш таким. 13. ... , а капусту козі. 14. Якби знав, де впадеш, 15. ... – проживеш років зо сто (Нар. тв.).

4. Перекласти конструкції українською мовою, з'ясувати частиномовну належність виділених слів, пояснити правопис.

I. *Сравниваемый* с другими, *измеряемая* величина, *изменяющаяся* облачность, *нависающая* угроза, *непересекающиеся* прямые, *легковоспламеняющийся* материал, *небьющееся* стекло, *обобщающее* слово, *увядший* цветок, *уточняющий* член предложения, *истлевшая* бумага, *констатирующий* эксперимент, *вычислительное* устройство.

II. *Сделано* на отлично, *подведены* итоги конференции, *придя* домой, *сидя* за столом, *работая* над статьей, *выполнив* задание, *обработано* 200 единиц, *выезжая* из ворот, *готовя* обед.

Завершивши виконання вправ, студенти, відповідальні за окреме завдання, утворюють експертні групи, у яких обговорюють конкретну вправу, вирішують проблемні питання. Робота триває 5–6 хвилин, після чого студенти повертаються «додому» і вносять останні корективи до виконуваних вправ. Етап коригування триває 5–6 хвилин.

Після завершення роботи за методом «Ажурна пилка» з'ясовуємо результати виконання вправ, запитуємо про ефективність навчання, труднощі в роботі, переваги й недоліки такого виду навчальної діяльності, способи покращення заняття (5–7 хвилин).

Щоб позбавити студентів відчуття конкуренції та зняти емоційну напругу, об'єднуємо групу й пропонуємо завершальну конструктивну вправу:

Одного разу Цезар вигукнув «Прийшов! Побачив! Переміг», і його фраза стала крилатою. Спробуйте й ви скласти афоризм, використовуючи для цього тільки дієслівні форми.

*Додаток 3***Розділові знаки в складних реченнях***Ажурна пилка*

Академічну групу ділимо так, щоб у кожній робочій групі було 4 (або більше) учасники. Студенти робочих груп упродовж 30 хвилин виконують вправу таким чином, щоб кожен учасник робочої групи відповідав за окремий вид речень (складносурядне, складнопірядне, безсполучникове та речення з різними видами зв'язку). Викладач академічної групи контролює навчальний процес, за потреби консультує студентів і скеровує діяльність робочих груп.

Вправа 1. Записати речення, розподіляючи між експертами сурядні, пірядні, безсполучникові та речення з різними видами зв'язку, розставити потрібні розділові знаки. Визначити різновид і намалювати схему кожного речення.

1. З любові й муки народжується письменник іншого шляху в нього немає (Г. Тютюнник). 2. Не цвітуть квітки зимою і дерева не шумлять (Олександр Олесь). 3. Я би ніколи не говорив якби ти у відповідь теж не говорила (С. Жадан). 4. Є таке каліцтво голова з вищою освітою серце з нижчою а шлунок зовсім темний і потребує багато харчу і напоїв (О. Довженко). 5. Дитинство дивується молодість обурюється тільки літа дають нам рівновагу (О. Довженко). 6. Вітер пісню співав стоголосно але раптом в екстазі німім зупинивсь біля тебе і млосно зазітхав у волоссі твоїм (В. Симоненко). 7. Місяць кивне головою а сонце посміхнеться і на промінні спустить у ліси у луки в поля і на воду ключі (М. Стельмах). 8. Ми не лукавили з тобою ми просто йшли у нас нема зерна неправди за собою (Т. Шевченко). 9. Настане час і піде все в архів (Л. Костенко). 10. Минулось не літо всього лиш кіно де біжать дощові і ромашкові титри (Г. Чубай). 11. Шістдесятники покоління каторжників і смертників зуміли також стати і поколінням естетів (О. Пахльовська). 12. І всім хто не відступиться ще буде сходити радість тихими ранками, золотими ночами (С. Жадан). 13. Може хоча б на асфальті ти щось для мене напишеш (С. Шкабара). 14. Тепер послухай з

нашого жалю залишилися одні слабкі півзвуки (М. Вінграновський). 15. Зоря горить немає віч що б не зів'яли в цьому блиску (І. Римарук). 16. Він ночуватиме під мостами на вокзалах піде в прийми і найми але збудувати житло світогляд не зможе (К. Москалець).

Зверніть увагу! У запропонованій вправі є заплановані помилки: між складними реченням трапляються прості ускладнені. Навмисні відхилення зроблено з метою перевірити й удосконалити знання студентів про структуру простого речення та виховувати уважність до мовного матеріалу.

Завершивши виконання вправ, студенти, відповідальні за окремий вид речень, утворюють експертні групи, у яких обговорюють складні моменти, вирішують проблемні питання. Робота триває 5–6 хвилин, після чого студенти повертаються «додому» і вносять останні корективи до виконуваного завдання. Етап коригування триває 5–6 хвилин.

Після завершення роботи за методом «Ажурна пилка» з'ясовуємо результати виконання вправ, запитуємо про ефективність навчання, труднощі в роботі, переваги й недоліки такого виду навчальної діяльності, способи покращення заняття (5–7 хвилин).

Щоб позбавити студентів відчуття конкуренції та зняти емоційну напругу, об'єднуємо групу й виконуємо завершальну конструктивно-трансформаційну вправу:

*Скласти речення до запропонованих схем (робота за варіантами 1, 2 і 3, 4).
Перетворити сполучникові речення на безсполучникові й навпаки, пояснити пунктограми.*

1. []: [].

2. Якщо (), то [], і [].

3. [] – [].

4. [], бо () і () .

Правопис прислівників

Для актуалізації й корекції опорних знань і з метою психологічного налаштування на роботу перевіряємо групою домашнє завдання (5 хв).

Вправа 1 (д/з). Прочитати поезію. Виписати прислівники, указати розряд за значенням, де можливо, утворити ступені порівняння.

...я поглинаю світло й повітря	музика входить разом зі світлом
води і землі	вітер то пісню несе то молитву
квіти і трави	майже нечутну ледве помітну
я розростаюся наче повір'я –	а цвіркуни і цикади і равлики
вниз і угору	ніч розколисують ритмами тихими
вліво і вправо	я розчиняюсь і це мабуть правильно –
пульсами хвилями римами ритмами	виросли діти гості роз'їхались

Ю. Іздрик

Акваріум

Академічну групу ділимо на 4 робочі групи, кожна з яких почергово виконуватиме завдання. Робоча група розташовується в центрі аудиторії, формуючи внутрішнє коло, решта студентів утворюють зовнішнє коло. Завдання виконують усі студенти одночасно, але коли робоча група пояснює (за принципом ланцюжка), зовнішнє коло не втручається в обговорення. Після виконання вправи учасники робочої групи повертаються на місця, інші студенти можуть висловити коментарі, указати на помилки. Наступну вправу виконує інша група, яка займає місце у внутрішньому колі. Загалом робота «в акваріумі» триває 55–60 хв.

Перелік вправ:

Вправа 2 (д/з). Записати прислівники та прислівникові сполучення відповідно до правил, пояснити правопис.

До/смаку, до/тла, до/загину, на/в/знак, на/пам'ять, на/про/чуд, на/в/почіпки, на/скрізь, з/нічев'я, до/побачення, на/гора, за/видна, коли/не/коли, не/переливки, на/в/кидя, день/у/день, в/ряди/годи, один/по/одному, на/самоті, тишком/нишком,

зі/споду, на/споді, де/інде, на/віки, в/позику, у/віч, в/обмін, з/ляку, по/третє, до/міри, від/нині, до/сьогодні, в/решті, в/решті/решт, на/ходу, на/одинці, в/основному, в/знаки, до/ноги, по/ефіопськи, в/волю, з/лихвою, ані/чичирк, дарма/що.

Вправа 1. Виписати прислівники, розкриваючи дужки, дослідити, від чого залежить правопис слів.

1. Ще треті півні не співали, (ні)хто (ні)де не гомонів (Т. Шевченко).
2. Може, кому то й чудо буває, а мені (ні)відкіля його ждати (Панас Мирний).
3. Риба застигла на місці, не знаючи, (що)далі робити (В. Іваненко).
4. Табір не спав, готовий піднятись (що)миті (Л. Костенко).
5. Тепер його вже ніхто не бачив, бо він був сам(на)сам із річкою (Гр. Тютюнник).
6. Неосяжне зоряне небо розкрило (в)горі своє іскристе склепіння (З. Тулуб).
7. Лежить Семен (горі)лиць у траві, виставив (у)верх коліно (С. Васильченко).
8. Перший промінь вранішнього сонця (не)сподівано заглянув у вікно (М. Ткач).
9. Він добре розумів, що порятунку вже чекати (ні)звідки (М. Ткач).
10. (Що)далі рідше побачиш у небі орла, який пливе, розкинувши крила (О. Гончар).
11. (Що)хвилини злітали ракети, сніги зеленіли, наче парчеві ризи (Гр. Тютюнник).
12. Дівчинка слухала його і швидко, (по)дитячому кивала головою (Гр. Тютюнник).
13. Рубаймо (в)горі щаблі, щоб нам стояти твердо і щоб дістатися (на)гору (Леся Українка).
14. Війська і вози в кількох місцях почали переходити (по)весняному багатководну річку (І. Ле).

Вправа 2. Записати прислівники, пояснити правопис.

Всього/на/всього, без/вісти, до/пізна, де/не/де, до/купи, до/речі, в/середині, по/юнацьки, рано/пораненьку, на/силу, день/у/день, у/смак, в/ряди/годи, час/від/часу, спід/тишка, на/віки/віків, у/сто/крат, ось/ось, в/різно/біч, давним/давно, з/роду/віку, в/нічию, як/не/як, сама/самотою, пліч/о/пліч, без/кінця/краю мимо/хіть, зо/зла, у/розсип, по/двоє, на/двоє, по/одинці, з/діда/прадіда, за/пані/брата, на/добраніч, на/жаль, десь/інде.

Вправа 3. З'ясувати правопис конструкцій, сформулювати орфографічне правило до кожної з поданих груп слів.

- 1) з/боку/на/бік, рік/у/рік, кінець/кінцем, сам/на/сам, честь/честю;
- 2) по/нашому, по/чесному, по/латині, по/доброму, по/французьки;
- 3) без/мети, з/розгону, у/вічі, до/смаку, на/диво;
- 4) віч/на/віч, хоч/не/хоч, пліч/о/пліч, коли/не/коли, будь/що/будь;
- 5) з/гори, з/середини, по/п'яте, зі/споду, у/перше;
- 6) куди/небудь, хтозна/коли, яюсь/то, казна/де, будь/як;
- 7) чим/дуж, босо/ніж, обі/руч, оче/видно, стрім/голов.

Наприкінці викладач обговорює зі студентами хід групової роботи, з'ясовує проблемні моменти, труднощі у виконанні завдань, плюси, мінуси й шляхи вдосконалення такого виду роботи (5–6 хв). Щоб позбавити студентів відчуття конкуренції та зняти емоційну напругу, об'єднуємо групу й виконуємо завершальну конструктивну вправу.

Вправа 4. Скласти речення з запропонованими словами таким чином, щоб довести, що вони є омонімами (робота за варіантами).

- 1) на/віки, у/голос, по/перше.
- 2) на/зустріч, у/трьох, по/батьківському.

**Мовний тренінг на тему
«Пунктуація при конструкціях,
граматично не пов'язаних із членами речення»**

Після оголошення теми й мотивації навчальної діяльності, пропонуємо студентам привітатися, використовуючи звертання, таким чином, щоб конструкції звертання не повторювалися. На основі привітання зробити висновок про особливості звертань (позиція в реченні; структура: непоширені / поширені, з прикладкою, повторювані; відмінкова форма) (12–15 хв).

Далі організуємо роботу таким чином:

1. Вибірково перевіряємо домашнє завдання:

Вправа 1 (3 хв)

З художньої літератури виписати три речення зі звертаннями, пояснити розділові знаки.

2. Пояснювальний диктант (15 хв)

1. Ох, той щоденник... Хоч би він не потрапив до чужих рук... (М. Стельмах). 2. Геть з моїх очей, геть! (М. Коцюбинський). 3. Летімо, друзі, вдалеч навмання. Ану, подайте білого коня! (П. Перебийніс). 4. Боже мій, та де ж та дорога? Лишенько! (Олена Пчілка). 5. Ой не шуми, мій темний гаю! (Олександр Олесь). 6. Ой, догнали літа мої на кленовім мості, ой, верніться, літа мої, хоч до мене в гості (Нар. тв.). 7. Ах, яка глибінь альтова – наче в озері блакить (П. Тичина). 8. О, як бринить в дротах похмурих спів (Л. Первомайський). 9. О ні! О ні! Розбитий храм встає живий в моїй уяві... (Олександр Олесь). 10. Овва! Маленька Миш спасає Льва! (Л. Боровиковський). 11. Ура, наша шкільна команда виграла міські змагання з волейболу! (З газети). 12. Ну як вам спалося, кати? (З журналу). 13. Ну, як-таки, щоб воля – та пропала? (Леся Українка). 14. Так, я тебе послухала

бабусю: не згадую ніколи проти ночі про перелесника.... . 15. Так що ж! Нехай те вже давно минуло, а серце любить... (Леся Українка).

3. Перевіряємо домашнє завдання:

Вправа 2 (5 хв)

Записати речення, розставивши розділові знаки, пояснити пунктограми. Підкреслити вставні слова та словосполучення, указати їхні групи за значенням.

1. Даруйте на слові але я вас не зрозумів (Панас Мирний). 2. Коваль здається сам не зрозумів (В. Сосюра). 3. На мою думку такого наказу виконувати не слід (І. Ле). 4. А подумайте пане може ви в молодості когось образили? (Л. Павленко). 5. Пам'ятається один із льотчиків розповідав про кружляння над Києвом (О. Гончар). 6. Там кажуть з гір усю країну видно (Леся Українка). 7. Я не гірший за інших на щастя і за інших не кращий на жаль. (В. Забаштанський). 8. Ішла гроза зухвала безумовно в собі відчувши бушування сил (П. Усенко). 9. Ніжність наприклад описати математично не можна (В. Собко). 10. По-перше вона завжди знала всі уроки. По-друге вона ніколи не спізнювалася (О. Іваненко). 11. Не жартуй наді мною будь ласка (В. Симоненко). 12. Мелодія дзвону безсумнівно заспокоює навіть спогади (Н. Зубицька). 13. І найвища по-моєму краса це краса вірності (О. Гончар).

4. Вправа 1 (10 хв)

1. Прочитати речення, дослідити, у яких із них виділені слова є вставними, а в яких – членами речення або сполучниками (окремі розділові знаки в реченнях пропущено). Вправу виконувати ланцюжком, поділивши таким чином аудиторію на дві групи за роллю виділеного слова.

1. Демко **проте** жваво налягав на весла, і легенький човен хутко посувався по прозорій воді (А. Кащенко). 2. Немає сонця – і десь воно проте живе і світить (М. Рильський). 3. Іванов прощається з дружиною **звичайно** як і більшість простих людей, що йдуть на війну (О. Довженко). 4. Маємо жити **звичайно** не хлібом єдиним (Б. Олійник). 5. **Видно** було вже пізно, бо ніде по хатах не

світилося (Панас Мирний). 6. **Видно** шляхи полтавської і славному Полтаву (І. Котляревський). 7. Затіску од затіски **видно** (І. Багряний). 8. **Однак** нічна тиша повна всякими згуками (М. Коцюбинський). 9. Остапові пощастило **однак** зачепитись якомсь за прибережну вербу (М. Коцюбинський). 10. Він сидить, заплющивши очі, і йому **здається** що він на пасіці (І. Багряний). 11. Ми тут звикли, повиростали, і все нам **здається** таким звичайним і простим (І. Багряний). 12. Мені осіння ніч короткою **здається** (Леся Українка). 13. **Здається** старий Дніпро широко розкинув поли своєї зеленої киреї (І. Цюпа). 14. У щастя вони вірять, як у долю, як у Бога, і ніщо тую віру не **може** похитнути (І. Багряний). 15. А там Бог дасть **може** дощ (І. Багряний). 16. Вони **справді** виспівали всі свої пісні за маленький свій вік, ніби віщуючи коротку свою мить (О. Довженко). 17. Та ми, мабуть, вернемось додому? Чого **справді** бігти? (О. Довженко). 18. **Справді** чого мені хвалити бога, і особливо на великдень, от за таку повідь? (О. Довженко). 19. Переживання Тасі були **розуміється** набагато складнішими (Л. Дмитерко). 20. Дівчина добре **розуміється** на хоровому співі (М. Упеник). 21. Ці слова сказано **до речі** (О. Довженко). 22. **До речі** раз уже почали про погоду і про мисливця, який одмовився вбивати вищеописану ворону, доведеться описати й самого мисливця (О. Довженко). 23. З одруженням нічого **власне** не змінилося в побуті Івана Івановича (М. Рильський). 24. То **власне** був не зовсім стадіон, а просто шмат поля (В. Нестайко). 25. Під час тестування з мови і літератури потрібно написати не твір, а **власне** висловлення (З підручника). 26. **Буває** часом сліпну від краси. (Л. Костенко). 27. Диво дивнеє на світі з тим серцем **буває!** (Т. Шевченко). 28. **Буває** злива навіть тоді, як сонце світить (А. Костецький).

Поділені за вправою дві групи студентів виконують ситуаційне завдання (5 хв на аналіз ситуації + 5 хв презентації):

РГ 1. На домашнє завдання учням потрібно було скласти речення, щоб продемонструвати специфіку вставних і вставлених конструкцій за змістом і пунктуаційним оформленням. Учениця написала таке:

1. Площа України, як зазначено у підручнику з географії, складає шістьсот три тисячі шістьсот двадцять вісім квадратних кілометрів. 2. Площа України (як зазначено у підручнику з географії) складає шістьсот три тисячі шістьсот двадцять вісім квадратних кілометрів.

На прохання вчителя пояснити учениця сказала, що відмінністю між вставним і вставленим реченням є різна інтонація, що й зумовлює відповідне пунктуаційне оформлення.

Прокоментуйте ситуацію. Що не зрозуміла учениця з виучуваної теми? Як пояснити їй різницю між вставними і вставленими конструкціями? Яку пораду дали б Ви цій учениці? Який остаточний варіант речень?

РГ 2. На домашнє завдання учням потрібно було скласти речення, щоб продемонструвати специфіку вставних і вставлених конструкцій за змістом і пунктуаційним оформленням. Учениця написала таке:

1. Найменування усіх адміністративно-територіальних одиниць України (а їх є двадцять чотири) ідуть від назви центрального міста, крім Волинської та Закарпатської Областей. 2. Найменування усіх адміністративно-територіальних одиниць України (а їх, як відомо, є двадцять чотири) ідуть від назви центрального міста, крім Волинської та Закарпатської Областей.

На прохання вчителя пояснити учениця сказала, що вставлена конструкція перетворюється на вставну, якщо до складу першої ввести вставне слово.

Прокоментуйте ситуацію. Що не зрозуміла учениця з виучуваної теми? Як пояснити їй різницю між вставними і вставленими конструкціями? Яку пораду дали б Ви цій учениці? Який остаточний варіант речень?

5. А зараз запрошую вас у мандрівку містами України. Організуємо чотири екскурсійні групи. Перша поїде до міста Лева, друга група відвідає столицю, третя завітає до української Венеції, а четверта познайомиться зі старим Черніговом (ділимо студентів за «екскурсійним» бажанням на 4 групи, кожній із яких пропонуємо окреме завдання).

Записати текст, якомога більше ускладнивши його конструкціями, що граматично не пов'язані з членами речення, і розставивши потрібні розділові знаки.

РГ 1.**Місто Лева**

Перше слово, з якого хочеться почати, коли пишеш про Львів, – це любов.

Я люблю своє місто. Це мій дім, моє життя, моя праця, моє натхнення. Міста мають не тільки свої силуети, а й свої обличчя, свої голоси, а то й щось схоже на свої душі. Усе це відчуваєш у Львові. Ідеться не тільки про подих праці, а й про віру в надійний прихисток, добропорядність, тепло, вогнище, яке ніколи не згасає.

Львів неповторний завжди. У його назві є щось баладно-пісенне. Та й саме місто творилося як пісня чи навіть поема. Був мужнім і величним її заспів (За Р. Лубківським).

РГ 2.**Київ**

Коли лунає слово «Київ», я найперше бачу Дніпро. Не маю сумніву, що колись наш пращур Володимир зупинився на Київській горі й навіки вподобав це місце.

Є міста, чиє минуле більше, значущіше за сучасність. Новостворювані міста мають тільки день нинішній і заздрять древнім. Є міста, що лише чекають свого майбутнього. Київ гармонійно поєднує в собі всі три виміри часу.

Міста, як і люди, мають дати своїх народжень. Тільки дати ці іноді визначаються не днем і роком, а цілими століттями. Це привілей міст, які існують мовби спервовіку. До них належить одне з найчарівніших міст світу – Київ (За П. Загребельним).

РГ 3.**Українська Венеція**

Не дороги й автомобілі, а канали й човни – це звична картина для містечка Вилкове, яке туристи з любов'ю називають українською Венецією. Сорок п'ять відсотків території містечка становить вода, а довжина каналів сягає майже ста кілометрів.

У Вилковому понад три тисячі великих та менших човнів – це чи не найбільший відсоток в Україні. Човник заміняє тут і автівку, і воза. На ньому дістаються до городів, возять суницю й виноград, ловлять оселедця та іншу рибу. На човнах перевозять тростину й мул для будівництва, а ще – уламки мушель моллюсків, із яких споруджують призьби.

Вилкове – унікальне й зовсім не схоже на інші українське місто (За О. Травневим).

РГ 4.

Старий Чернігів

Відвідавши три десятки країн, я зовсім мало знав про Україну, тож почав більше досліджувати рідні терени. Чому б не почати з Чернігова? Сів на поїзд до Києва, звідти маршруткою доїхав до давнього, увінчаного золотими й зеленими банями міста.

Мені як любителю архітектури запав у душу комплекс дитинця – найдавнішої частини міста. Уздовж бульвару стоять старовинні гармати, котрі обороняли тутешню фортецю, але жодного разу так і не вистрелили. Уражає своєю величністю й урочистістю Свято-Троїцький собор. Це визначна архітектурна пам'ятка доби Гетьманщини, увінчана сімома бароковими банями.

Знаю, що до цього міста я ще повернуся, але далі моя подорож пролягатиме містами й селами Чернігівщини, де всім заправляє річка Десна (За О. Зубом).

*Додаток Л***Розділові знаки в простому реченні**

Академічну групу ділимо на 6 робочих груп, які паралельно виконуватимуть завдання впродовж 12–15 хвилин. Викладач академічної групи контролює навчальний процес, за потреби консультує студентів і скеровує діяльність робочих груп. Після цього викладач по чергово обирає двох учасників із кожної групи, які протягом 5–7 хвилин презентують результати роботи, студенти інших груп слухають, висловлюють коментарі, указують на помилки. На виконання ситуаційного завдання загалом потрібно 60–65 хвилин.

РГ 1. Під час виконання пунктуаційної вправи частина групи так оформила речення: 1. «Ти і я – це вічне, як і небо» (В. Симоненко). 2. «Це моя земля!» (І. Федішин). 3. «Ми не безліч стандартних «я», а безліч веселів різних» (В. Симоненко). 4. «Дівка – як верба» (Нар. тв.), решта студентів поставили тире в усіх реченнях.

Запишіть речення, правильно розставивши розділові знаки. Прокоментуйте ситуацію, що склалася під час виконання вправи. Перерахуйте умови, за яких обов'язково вживати тире між підметом і присудком, а також випадки, коли наявність розділового знака залежить від інтонації.

РГ 2. Під час виконання пунктуаційної вправи частина групи так оформила речення: 1. «Ти йому про діло, а він тобі про козу білу». 2. «Від маленьких дітей болить голова, а від великих – серце». 3. «Без вірного друга великая туга». 4. «Іван плахту носить, а Настя – булаву» (Нар. тв.), решта студентів поставили тире в усіх реченнях.

Запишіть речення, правильно розставивши розділові знаки. Прокоментуйте ситуацію, що склалася під час виконання вправи. Перерахуйте умови, за яких потрібно вживати тире в неповних реченнях, а також випадки, у яких наявність / відсутність тире в неповних реченнях залежить від інтонації.

РГ 3. Під час роботи на практичному занятті в групі розгорілася дискусія щодо пунктуаційного оформлення таких речень (розділові знаки пропущено):

1. Сором і розпач і невимовний жаль і безліч інших гострих почувань охопили мою душу і скрутили її і пригнули (О. Довженко). 2. Прокинулась Марія ні жива ні мертва ще ні світ ні зоря. 3. Чи співали чи плакали зорі на неба лляннім полотні?.. 4. Місяць струменів холодним срібним світлом (З журналу).

Затишіть речення, правильно розставивши розділові знаки, підкресліть однорідні члени речення. Прокоментуйте ситуацію щодо дискусії. Перерахуйте умови, за яких між однорідними членами речення потрібно вживати кому.

РГ 4. Під час роботи на практичному занятті в групі розгорілася дискусія щодо наявності тире в таких реченнях: 1. Сонце – не сонце, місяць – не місяць, зірка – не зірка летить (Олександр Олесь). 2. Впіймав не впіймав – а погнатися можна (Нар. тв.). 3. Усе попереду – любов, і цвіт, і день, і мла, і ніч, і паморозь туманна (М. Вінграновський). 4. Тим часом зійшов місяць, залив сріблястим світлом усе довкола – і холодні хвилі, і густі очерети, і рясні верби, і широку піщану косу (І. Цюпа).

Затишіть речення, правильно розставивши розділові знаки, підкресліть однорідні члени речення. Прокоментуйте ситуацію щодо дискусії. Перерахуйте умови, за яких при однорідних членах речення потрібно вживати тире.

РГ 5. Одне з завдань контрольної роботи передбачало розставлення розділових знаків при відокремлених членах речення. Студентка академічної групи так записала речення: 1. Над луками, залитими квітневою повінню, холонув оранжевий вечір (Г. Тютюнник). 2. За бабою стояла Мелашка – в білій сорочці, в червоній новій хустці з зеленими та синіми квітами, в зеленій ситцевій рясній спідниці (І. Нечуй-Левицький). 3. Ягель або оленячий мох росте переважно в холодній тундрі (З підручника). 4. На хуторі нікого з хлопців його віку не було, за винятком Салійового сина, Дмитрика (М. Трублаїні) 5. Починаючи з ХІХ століття наука має багато важливих відомостей про вплив музики на людину, отриманих у результаті експериментальних досліджень (З журналу). 6. Роблю, зігнувшись, а їм, ростебнувшись (Нар. тв.). 7. Марія спала міцно і, трохи посопуючи (З

журналу). 8. А недалеко од Пісок, над самим шляхом, коло Хоменкового хутора, насипана висока могила (Панас Мирний.)

Перевіривши контрольні роботи всієї групи, викладачка вирішила під час аналізу скоригувати знання студентів про відокремлення членів речення.

Запишіть речення, правильно розставляючи розділові знаки. Прокоментуйте рішення викладачки. Узагальніть правила про відокремлення членів речення.

РГ 6. Одне з завдань контрольної роботи передбачало розставлення розділових знаків при відокремлених членах речення. Студентка академічної групи так записала речення: 1. Ой, не шуми, мій темний гаю! (Олександр Олесь). 2. Ой, догнали літа мої на кленовім мості, ой, верніться літа мої хоч до мене в гості (Нар. тв.). 3. О, ні! О, ні! Розбитий храм встає живий в моїй уяві... (Олександр Олесь). 4. На мою думку такого наказу виконувати не слід (І. Ле). 5. Пам'ятається один із льотчиків розповідав про кружляння над Києвом (О. Гончар). 6. Мелодія дзвону безсумнівно заспокоює, навіює спогади (Н. Зубицька). 7. Буває, часом сліпну від краси. (Л. Костенко). 8. Буває, злива навіть тоді, як сонце світить (А. Костецький).

Перевіривши контрольні роботи всієї групи, викладачка вирішила під час аналізу скоригувати знання студентів про відокремлення членів речення.

Запишіть речення, правильно розставляючи розділові знаки. Прокоментуйте рішення викладачки. Узагальніть правила про відокремлення конструкцій, що граматично не пов'язані з членами речення.

*Додаток М***Навчальний проєкт «Пунктуація української мови»**

Мета навчального проєкту – виявити ціннісно-емоційне ставлення до стану власної пунктуаційної грамотності серед студентів різних спеціальностей. Це дослідницький груповий монопроєкт із відкритою координацією, виконання якого триває 2–3 тижні.

Академічну групу ділимо на 4 або 5 робочих груп, кожна з яких готуватиме свій проєкт за такою схемою:

1. Визначення поняття «пунктуація».
2. Коротка характеристика системи розділових знаків української мови.
3. Ціннісно-емоційне ставлення до пунктуаційної грамотності серед студентів.

Завдання учасників проєкту:

1. Розробити план роботи над проєктом, розподілити обов'язки між учасниками робочої групи.
2. З'ясувати суть поняття «пунктуація», схарактеризувати систему розділових знаків української мови.
3. Сформулювати гіпотезу проєктного дослідження.
4. Розробити анкети й провести опитування серед студентів окремої спеціальності / факультету, щоб виявити:
 - ✓ розуміння поняття «пунктуація»;
 - ✓ міркування щодо важливості дотримання пунктуаційних норм;
 - ✓ найскладніші пунктуаційні правила;
 - ✓ «найбільш уживані» розділові знаки, а також ті, якими найчастіше «нехтують» у писемному мовленні;
 - ✓ причини недотримання пунктуаційних правил.
5. Проаналізувати анкетні дані, систематизувати матеріал.
6. Підготувати мультимедійну презентацію, яка розкриватиме основні етапи й результати роботи, і представити проєкт.

Захист і обговорення проєкту відбуватиметься на занятті впродовж 15 хвилин.

*Додаток Н***Дидактична гра «Літня лінгвістична школа»**

Книжкове видавництво «А-ба-ба-га-ла-ма-га» оголошує набір до Літньої лінгвістичної школи. Відібрані на конкурсній основі учасники й учасниці впродовж двох тижнів стажуватимуться в редакції видавництва, у рамках якого відбудуватимуться зустрічі із сучасними українськими письменниками й письменницями, культурними й громадськими діячами й діячками. Заплановано кілька майстер-класів від керівників ключових відділів редакції.

Умови відбору до Літньої лінгвістичної школи:

- 1) заповнити анкету учасника / учасниці на сайті видавництва;
- 2) виконати конкурсне завдання з редагування тексту, яке Ви отримаєте на вказану в анкеті електронну адресу;
- 3) написати коротке міркування (10–12 речень) довільного стилю про те, чому Ви хочете стати учасником / учасницею Літньої лінгвістичної школи;
- 4) конкурсне завдання й текст міркування надіслати на адресу редакції.

У рамках співпраці з університетом кафедри філологічного спрямування можуть самостійно провести конкурсний відбір, у результаті якого дві перші особи в рейтингу автоматично стануть учасниками / учасницями Літньої лінгвістичної школи.

Зразки текстів для редагування:

1. **Дивовижний світ дитинства!**

В школі я опинилася випадково! Завжди мріяла стати журналістом, хоча мама була викладачем англійської мови, сестра – директором школи і учителем географії, фактично, можна говорити, про династію педагогів. Після закінчення Сімферопольського Державного Університету імені М. Фрунзе, пішла практикуватися в кримську газету «Південний кур'єр», з'їздила в кілька відряджень по Криму та зрозуміла, що це не моє. Мені вдалося отримати роботу в хорошій сільській школі пристоличного району. Дуже скоро виявилось, що діти,

мова й література, творчість і дивовижний світ дитинства – це та атмосфера, що сприятлива для мене з будь-яких поглядів. Перші роки роботи в школі завжди згадую з теплотою та ностальгією. Хоч це й банально звучить, але тоді все було краще. Жодного разу, за 25 років педагогічної діяльності я не пошкодувала про те, що пішла із журналістики.

Так вийшло, що доволі довго підробляла тамадою, проводила весілля, банкети, тощо. В цій справі надзвичайно допомогло шкільне гартування: організаторські здібності, вміння створити комфортну атмосферу для спілкування, й захопити людей. Залишилося дуже багато приємних спогадів. Однак саме ця вимушена форма діяльності показала мені тоді, що я працюю в чудовому місці: у школі, де в мене є свій, красивий кабінет літератури. До нього приходять діти, які люблять мене, спілкування з якими приносить мені велечезну радість. І найголовніше: не залежиш від настрою дорослих людей. Професію тамади довелося залишити й повністю зайнятися педагогічною діяльністю.

Відтак я багато чого досягла, отримала безліч нагород, перемогла в Республіканському конкурсі «Учитель року – 2012», одержала звання Заслужений вчитель Автономної Республіки Крим, нагрудні знаки «Почесний Знак Автономної Республіки Крим», «Відміник Освіти України», «Василь Сухомлинський», однак, я переконана, що все – це завдячуючи моїм вихованцям і їхнім батькам.

За матеріалами інтерв'ю з А. Бондарчук

2. «Фільми достукалися до серденьок моїх вихованців»

Одна з найбільш важливих і щасливих зустрічей у моєму житті – зустріч з Оленою Куценко. Коли три роки тому побачила Олену Віленівну, появилось відчуття невимовного захоплення цією прекрасною людиною. Вона заразила мене кіно-клубним проєктом. Формат передбачає дуже комфортну атмосферу на зустрічах і дитина без настанов й констатації фактів сама усвідомлює важливі життєві цінності. Яскраві висловлювання, гарячі диспути стають основою для створення приголомшуючих творчих робіт (рецензій та ессе) для конкурсу «По

той бік екрана». Радісно, бо сьогодні побачила підсумкові протоколи, 12 моїх дітлахів зайняли призові місця.

Мої діти люблять кіно-покази, із цікавістю обговорюють фільми та радують мене відвертістю. За моїми спостереженнями, учням більше всього подобаються фільми, де головні герої – їхні ровесники або трохи старші. Такі фільми як «Азбука», «Важкий», «Лізо ходи додому!», «Кожному ковбою потрібен свій кінь», «Гніздо», «Проголосуйте за мене, будь-ласка!» можна показувати й без ґрунтовної попередньої підготовки, спираючись на особистісний життєвий досвід учнів.

Загалом, я затята прихильниця медіа освіти в школах. Без неї неможна виховати повноцінну особистість, відповідаючу сучасним вимогам. Така освіта має велечезний спектр можливостей для розвитку критичного мислення дитини й формування її життєвої позиції. Окрім того вона дає можливість навчити дітей розбиратися в шаленому потоці інформації, який сьогодні звалюється на наші голови з ЗМІ. А це означає, що ми готуємо такого випускника, свідомістю якого буде вашко маніпулювати.

У період, що залишився до пенсії, буду продовжувати організовувати зустрічі кіно-клубу. В травні вперше провели із семи-класниками кіно-показ у малюків 3-го класу. Всі були в захваті. Мої, – оскільки самі проводили, малюки, – бо такого ще не бачили. Гралися із задоволенням, плакали – коли ми ішли.

За матеріалами інтерв'ю з А. Бондарчук

3. Іван прокинувся із посмішкою на вустах. Він щиро радів настанню нового дня і в голові роїлися думки про те, який він щасливий, що життя до нього таке прихильне. На підтвердження цієї тези він почав про себе перераховувати всі ті дарунки долі, які з не відомих причин дісталися йому, звичайному двадцятирічному хлопцю з української провінції.

В першу чергу він згадав, що зараз лежить у своєму власному, теплому ліжку абсолютно здоровий, не відчуваючи болі ні душевної, ні фізичної. Цього здавалося б вже достатньо, але ні, він ще має можливість напитися скільки хоче

води, наїстися скільки хоче смачної їжі, і протягом цілого дня не буде знати ні спраги, ні голоду на відміну від мільйонів людей на планеті. Та і тут щедрість життя щодо нього, думав Іван, не закінчується. Після сніданку він взує зручні кросівки і побіжить по заспаному місту на ранню пробіжку туди, куди тільки зхоче, тому що він вільний, вільний як птаха, і не знає ні ґрат, ні полону, а, повернувшись, він збереться на улюблену роботу. Невже цього недостатньо, щоб зустрічати кожний новий день з посмішкою?

З такими думками він підвівся з ліжка, але одразу став навколішки перед образом «Христа Пантократора» з Синайського Монастиря, що в дорогу до столиці дала йому мама. Він молився завзято і для себе майже нічого не просив, в основному здоров'я і терпіння для матері, рідних та друзів. Лише вкінці молитви пролунало прохання для себе «Не дай мені, Боже, забути який я щасливий».

За кілька хвилин по тому Іван вже вибігав із свого гуртожитку і біг вздовж широких асфальтних прожилок міста, спостерігаючи як повільно просинається мегаполіс. Іван не відносився по справжньому любив і «Позняки», і «Харківський», і «Академмістечко». В них не було нічого успадкованого, нічого, що давалося за дарма, кожен метр цегляних площ був зароблений, відвойований в передмістя та в інших шукачів долі в столиці. Крім того ця місцина була просякнута молодістю, стільки дітей, підлітків, молодих пар не знайдеш на території «Подола» чи «Печерська» (За С. Комберяновим).

4. Процес. Сенцов. Більше ніж кіно

Документальна стрічка «Процес» – це частина життя – мого та людей які мене оточують, а для декого з них, важка особиста та сімейна драма. Ось Олег, якого я жодного разу в житті на бачила на живо, але він вже як рідний. Його сестра Наталя, яка вже не вписується в формальну категорію «Потерпіла». Ось адвокати, які представляють інтереси цілого корпусу українських бранців. А ось «колега» Олега по кримінальній справі, Гена Афанасьєв, який став нашим колегою по активіській діяльності після звільнення та повернення до України.

В стрічці використані в тому числі матеріали оперативної зйомки та детально розбирається позиція державного обвинувачення, але це відбувається без переобтяження юридичною казуїстикою та правовими макро-планами. Для багатьох певні фрагменти фільма будуть дуже знайомими. Скільки б разів я не чула промову Сенцова – щоразу мурашки по шкірі. Так само, зі сценою телефонної розмови доньки Олега Аліни з її батьком, який знаходиться за тисячі кілометрів. Скільки б разів не бачив ці кадри, але протистояти зворушенню неможливо. І непотрібно. Бо власне найскладніше сьогодні – залишатися зворушеним, утримувати емоцію. Саме в цьому полягає головний челендж – зберегти не байдуже ставлення до справи Олега та справ інших бранців на тлі поставлених на потік арештів та нескінчених поганих новин у країні, що веде війну.

Я не знаю коли буде звільнено Олега. Але точно знаю, що він вже переміг. Проте, використаю цей майданчик, щоб висловити нашу з колегами думку, про необхідність системного підходу до проблеми. Разом із Українською Гельсінзьською Спілкою з прав людини та Харківською правозахисною групою ми розробили концепцію стратегії, яка на наш погляд може допомогти в справі звільнення. Ключове в ній: тиснути на Росію з метою відокремлення в рамках переговорного процесу гуманітарних питань від політичних.

За матеріалами відгуку М. Томак

*Додаток О***Відомості про апробацію результатів дослідження Карповець Х. М.**

1. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (м. Острог 24–25 жовтня 2013 р.); очна участь, тема доповіді «Активізація розумової та пізнавальної діяльності студентів на заняттях із сучасної української літературної мови».
2. III Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії» (м. Рівне, 5 грудня 2013 р.); очна участь, тема доповіді «Дослідницьке навчання як засіб активізації розумової та пізнавальної діяльності студентів».
3. XIX наукова викладацько-студентська конференція «Дні науки» в Острозькій академії (19–26 березня 2014 р.); очна участь, тема доповіді «Формування правописної компетентності студентів на основі дослідницького вивчення орфоепії».
4. IV Міжнародна науково-практична конференція «Професійна підготовка вчителя початкових класів: актуальні проблеми філології та лінгводидактики» (м. Луцьк, 22–24 травня 2014 р.); заочна участь, тема доповіді «Дослідницьке вивчення орфоепії як основа формування орфографічної компетентності».
5. Всеукраїнський науково-методичний семінар «Модернізація мовної освіти у початковій школі: надбання, пошуки та перспективи розвитку» (м. Луцьк, 29 вересня–3 жовтня 2014 р.); очна участь, тема доповіді «Мотиваційний складник дослідницької діяльності студентів під час вивчення філологічних дисциплін у сучасних вишах».
6. II Міжнародна науково-практична конференція «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку» (м. Переяслав-Хмельницький, 2–3 жовтня 2014 р.); очна участь, тема доповіді «Складання алгоритмів у системі дослідницького навчання правопису».

7. I Всеукраїнська науково-практична конференція «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (м. Умань, 23–24 жовтня 2014 р.); заочна участь, тема доповіді «Дослідницька діяльність як процес самореалізації особистості».
8. IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (м. Острого, 6–7 листопада 2014 р.); очна участь, тема доповіді «Робота зі словником як чинник формування орфографічної компетентності студента».
9. Міжнародна науково-методична конференція «Сучасні технології викладання гуманітарних дисциплін: тенденції та перспективи» (м. Вінниця, 21–22 травня 2015 р.); заочна участь, тема доповіді «Формування дослідницького мислення в студентів-філологів під час навчання правопису».
10. II Всеукраїнська науково-практична конференція «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (м. Умань, 22–23 жовтня 2015 р.); очна участь, тема доповіді «Орфографічна компетенція в системі навчання української мови».
11. V Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (м. Острого, 5–6 листопада 2015 р.); очна участь, тема доповіді «Психологічні чинники порушення правописних норм української мови».
12. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи» (м. Херсон, 7–8 квітня 2016 р.); заочна участь, тема доповіді «Метод ситуаційного навчання як засіб активізації розумової та пізнавальної діяльності студентів під час вивчення правопису».
13. XXI наукова викладацько-студентська конференція «Дні науки» в Острозькій академії (м. Острого, 19–21 квітня 2016 р.); очна участь, тема доповіді «Компетентнісний підхід до навчання правопису».

- 14.I Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція студентів, аспірантів та молодих учених «Актуальні проблеми сучасної мовної та літературної освіти в середніх навчальних закладах» (м. Вінниця, 19 травня 2016 р.); заочна участь, тема доповіді «Компетентнісний підхід до формування правописної грамотності майбутнього філолога».
- 15.V Міжнародна науково-практична конференція «Професійна підготовка вчителя початкових класів: актуальні проблеми філології та лінгводидактики» (м. Луцьк, 3–5 червня 2016 р.); заочна участь, тема доповіді «Ситуаційний метод як засіб формування правописної компетентності студента-філолога».
- 16.VI Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (м. Острого, 9–10 листопада 2017 р.); очна участь, тема доповіді «Психологічний аспект формування правописної компетентності в майбутніх філологів».
- 17.II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Зимові наукові підсумки 2017 року» (25 грудня 2017 р.); заочна участь, тема доповіді «Лінгводидактичний аспект навчання правопису у вищій школі».
- 18.XXIII наукова викладацько-студентська конференція «Дні науки» в Національному університеті «Острозька академія» (м. Острого, 27–30 березня 2018 р.); очна участь, тема доповіді «Лінгводидактичний статус правописної компетентності».
- 19.II Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Історіософія простору: тисячоліття волинського тексту» (м. Острого, 9 листопада 2018 р.); очна участь, тема доповіді «Вивчення українського правопису на основі волинської літератури: текстоцентричний підхід».
- 20.VIII Міжнародна інтернет-конференція молодих учених і студентів «Глухівські наукові читання – 2018. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук» (м. Глухів, 4–6 грудня 2018 р.); заочна участь, тема доповіді «Інтерактивне навчання українського правопису у вищій школі».

21. I Всеукраїнська науково-методична конференція здобувачів вищої освіти і молодих учених «Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у контексті становлення нової української школи» (м. Луцьк, 5 квітня 2019 р.); очна участь, тема доповіді «Формування правописної компетентності в майбутніх учителів-словесників».
22. V Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти» (м. Київ, 18 квітня 2019 р.); заочна участь, тема доповіді «Особистісна безпорадність як чинник пасивності студентів у процесі вивчення правопису».
23. XIV наукова викладацько-студентська конференція «Дні науки в Острозькій академії» (м. Острог, 13–17 травня 2019 р.); очна участь, тема доповіді «Правописна компетентність як результат навчання: аналіз анкетування студентів Національного університету «Острозька академія»».
24. Міжнародна науково-практична конференція «Інновації в професійній діяльності педагога: проблеми, теорія, практика» (м. Одеса, 17–18 жовтня 2019 р.); заочна участь, тема доповіді «Проектний метод у навчанні правопису: вища школа».
25. Всеукраїнська науково-практична конференція «Цифрові інформаційно-комунікаційні технології в освіті: досвід і виклики» (м. Острог, 15–16 жовтня 2019 р.); очна участь, тема доповіді «Інформаційно-комунікаційні технології як засіб реалізації інноваційного навчання правопису у вищій школі».
26. Міжнародна науково-практична заочна конференція «Філологічна освіта: компетентнісна парадигма» (м. Миколаїв, 15 листопада 2019 р.); заочна участь, тема доповіді «Правописна компетентність як результат навчання майбутніх філологів: аналіз анкетування».
27. Міжнародна наукова інтернет-конференція «Лексико-граматична система української мови в комунікативному вимірі» (м. Острог, 12–13 березня

2020 р.); онлайн-участь, тема доповіді «Сучасні підходи до формування правописної компетентності майбутніх філологів».

28.VI Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (м. Суми, 23–24 квітня 2020 р.); онлайн-участь, тема доповіді «Статус викладача в освітньому процесі сучасного університету».

29.XXV наукова викладацько-студентська конференція «Дні науки в Острозькій академії» (м. Острог, 11–15 травня 2020 року); онлайн-участь, тема доповіді «Використання проєктного методу під час вивчення пунктуації».