

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ Й НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

І. М. ГУМЕНЮК

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МЕТОДИКИ
НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Монографія

Івано-Франківськ – 2022

УДК 373.3.016:811.161.2'276.6
Г94

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(протокол № 11 від 28 грудня 2021 року).*

Рецензенти:

Гриджук Оксана Євгенівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри філософії, соціології та культурології Національного лісотехнічного університету України;

Климова Катерина Яківна – доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов Поліського національного університету;

Копусь Ольга Антонівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін, перший проректор з навчальної та науково-педагогічної роботи Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Науковий редактор:

Котик Тетяна Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фахових методик і технологій початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Гуменюк І. М.

Г94 Становлення і розвиток методики навчання української мови за професійним спрямуванням: монографія. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2022. 416 с.

ISBN 978-617-7505-46-3

У монографії висвітлено концептуальні засади формування методичної системи навчання української мови за професійним спрямуванням з урахуванням впливу визначальних лінгвістичних тенденцій і компетентнісної парадигми сучасної лінгводидактики. На основі дослідження еволюції змісту обґрунтовано мету й завдання навчальної дисципліни, сформовано теоретичне уявлення про кінцевий результат навчання української мови за професійним спрямуванням у педагогічних закладах вищої освіти. У межах теорії керування процесом навчання розкрито специфіку методичного забезпечення контекстної, текстоцентричної, тестової технологій у процесі навчання курсу. Аналіз сучасного стану функціонування методики навчання української мови за професійним спрямуванням з урахуванням історичних аспектів життєвого циклу дисципліни покладено в основу спроектованої експериментальної моделі навчання та методичного супроводу до її реалізації.

Монографія адресована науковцям, фахівцям у галузі методики, викладачам закладів вищої освіти, післядипломної освіти, докторантам, аспірантам, магістрантам та всім, хто цікавиться проблемами викладання української мови за професійним спрямуванням.

УДК 373.3.016:811.161.2'276.6

© Гуменюк І. М., 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	7
ВСТУП	8
РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	11
1.1. Концептуальні засади формування методичної системи навчання студентів української мови за професійним спрямуванням	11
1.2. Сучасні тенденції у мовознавстві, що визначають зміст мовної освіти майбутніх фахівців педагогічної галузі	16
1.2.1. Комунікативно-прагматичні аспекти мовлення у змісті мовної освіти фахівців педагогічної галузі	17
1.2.2. Соціолінгвістичні аспекти змісту навчання української мови за професійним спрямуванням	20
1.2.3. Відображення лінгвістичної теорії тексту й дискурсу в змісті мовної освіти майбутніх педагогів	22
1.3. Компетентнісна парадигма сучасної лінгводидактики як мета і кінцевий результат навчання української мови за професійним спрямуванням	26
1.3.1. Прагматична компетентність у структурі комунікативної компетентності майбутнього фахівця педагогічної галузі	29
1.3.2. Напрями навчальної діяльності з формування мегапрагматичної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти	33
1.3.3. Документознавча компетентність у професіограмі фахівця педагогічної галузі	38
1.3.4. Формування термінологічної компетентності студентів у контексті викладання української мови за професійним спрямуванням	41
1.3.5. Загальнонаукова компетентність, її структура, показники, проблемні аспекти формування у студентів педагогічних закладів вищої освіти	45
1.3.6. Інформаційно-технологічна компетентність майбутнього науково-педагогічного працівника	50
1.3.7. Формування підприємницької компетентності як новітнього елемента компетентнісної парадигми навчання	59
Висновки з розділу 1	66
Список використаних джерел	68

РОЗДІЛ 2. СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	89
2.1. Обґрунтування мети, завдань навчання української мови за професійним спрямуванням	90
2.1.1. Оперативне цілепокладання навчальної дисципліни у контексті глобальних освітніх тенденцій	91
2.1.2. Обґрунтування мети навчання української мови за професійним спрямуванням у контексті етапного цілепокладання	93
2.1.3. Модель формулювання мети і завдань навчання української мови за професійним спрямуванням	97
2.2. Еволюція змісту навчання української мови за професійним спрямуванням	101
2.2.1. Зародження і становлення нового навчального курсу	101
2.2.2. Унормування змісту навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»	103
2.2.3. Статус курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» у сучасних педагогічних закладах вищої освіти	109
2.3. Теоретичне уявлення про кінцевий результат навчання української мови за професійним спрямуванням у педагогічних закладах вищої освіти	113
2.3.1. Методологічні орієнтири формулювання результатів навчання	114
2.3.2. Відображення уявлень про кінцеві результати навчання у нормативних документах курсу «Українська мова за професійним спрямуванням»	116
Висновки з розділу 2	126
Список використаних джерел	128

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ КЕРУВАННЯ ПРОЦЕСОМ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ	138
3.1. Становлення системи методів, засобів, форм навчання української мови за професійним спрямуванням	138
3.1.1. Комплекс методів, засобів і форм для забезпечення контекстного навчання у курсі «Українська мова за професійним спрямуванням»	140
3.1.2. Методичне забезпечення текстоцентричної технології навчання у контексті реалізації компетентнісної парадигми	145
3.1.3. Застосування тестових технологій у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням	152

3.2. Принципи функціонування процесу навчання української мови за професійним спрямуванням у педагогічних закладах вищої освіти	168
3.3. Методичний аспект реалізації теорії керування процесом навчання української мови за професійним спрямуванням у педагогічних закладах вищої освіти	177
Висновки з розділу 3	185
Список використаних джерел	188

РОЗДІЛ 4. СУЧАСНИЙ СТАН ФУНКЦІОНУВАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....

4.1. Навчально-методичне забезпечення процесу навчання української мови за професійним спрямуванням у педагогічних закладах вищої освіти	199
4.1.1. Структурно-компонентний аналіз сучасного програмового забезпечення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням».....	200
4.1.2. Реалізація змісту навчання української мови за професійним спрямуванням у сучасних навчально-методичних посібниках.....	212
4.1.3. Концептуальні засади профілізації української мови за професійним спрямуванням та їх відображення у навчально-методичному забезпеченні курсу	215
4.2. Реалізація сучасних концептуальних підходів до мовної освіти в процесі навчання української мови за професійним спрямуванням.....	223
4.2.1. Системно-синергетичний підхід як методологічна основа навчання української мови за професійним спрямуванням.....	230
4.2.2. Реалізація дослідницького підходу в контексті української мови за професійним спрямуванням	235
4.2.3. Потенціал лінгвістичного та екстралінгвістичного підходів до навчання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».....	242
4.2.4. Функційно-стилістичний підхід до формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів у курсі «Українська мова за професійним спрямуванням»	245
Висновки з розділу 4	252
Список використаних джерел	255

РОЗДІЛ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	274
5.1. Експериментальна модель навчання української мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців педагогічної галузі.....	274
5.2. Методичний супровід до реалізації експериментальної моделі навчання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»..	280
5.3. Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням.....	287
5.4. Організація самостійної роботи студентів з вивчення української мови за професійним спрямуванням	295
5.5. Міждисциплінарна координація у методичній системі навчання української мови за професійним спрямуванням	306
Висновки з розділу 5.....	314
Список використаних джерел.....	316
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	328
ДОДАТКИ	340

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ВВ** – відповідність відсутня;
ДК – дискурсивна компетентність;
ДУМ – ділова українська мова;
ЕГ – експериментальна група;
ЗВО – заклад вищої освіти (відповідно до Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII);
ЗДО – заклад дошкільної освіти;
ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти;
ЗК – загальні компетентності;
ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології;
ІП – інформаційна підприємливість;
КГ – контрольна група;
ЛК – лінгвістична компетентність;
МКС – мовна картина світу;
МНУМзаПС – методика навчання української мови за професійним спрямуванням;
МОН – Міністерство освіти і науки;
НД – навчальний дискурс;
ОП – освітня програма;
ПВ – повна відповідність;
ПК – підприємницька компетентність;
ПП – прагматична підприємливість;
ПР – програмові результати навчання;
СЛК – соціолінгвістична компетентність;
СР – самостійна робота;
СУМзП – сучасна українська мова з практикумом;
УМзаПС – українська мова за професійним спрямуванням;
ЧВ – часткова відповідність;
ЧП – часова підприємливість.

ВСТУП

Майбутнє кожної нації прямо залежить від інтелектуального розвитку її представників, а отже, від освіти, її мобільності, інноваційності, доступності й транскордонності. Сучасна освітня система покликана сформувати фахівця, адаптованого до нової інформаційної ситуації, здатного швидко орієнтуватися у професійних запитах, перекваліфіковуватися, бути мотивованим до самоосвітньої діяльності.

У контексті сучасних економічних реалій педагогічний працівник отримує широкі можливості кваліфікаційного й професійного зростання, використовуючи які, він прагне отримати «універсальні» знання прикладного спрямування, що підвищать шанси на успішне працевлаштування, адаптацію у новому колективі та кар'єрне зростання. На жаль, не всі курси, що пропонуються майбутнім фахівцям педагогічної галузі, спрямовані на досягнення поставленої мети й забезпечення бажаного результату.

У більшості освітніх програм для студентів молодших курсів єдиною мовно орієнтованою дисципліною залишається українська мова за професійним спрямуванням з варіативними найменуваннями. Курс було введено згідно з Постановою Кабінету Міністрів № 998 від 08.09.1997 року, у якій затверджено «Комплексні заходи щодо всебічного розвитку і функціонування української мови», замість дисципліни «Ділова українська мова» [168]. Із названої дати й до сьогодні в науково-методичних виданнях регулярно з'являються праці, присвячені специфіці викладання названої дисципліни. Ці наукові розвідки можна згрупувати за векторами досліджень:

1) дослідження загального характеру (О. Антончук «Питання культури мови в посібниках із дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» [2], Т. Громко «Специфіка викладання навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» [36], Я. Машарова, О. Шевчук «Соціополітичні процеси в Україні у межах викладання курсу української мови за професійним спрямуванням» [137]; І. М'ягkota «Особливості викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» студентам нефілологічних спеціальностей» [144]; Л. Сілевич, О. Мельничук «Методичні аспекти вивчення української мови (за професійним спрямуванням)» [198]; У. Соловій «Проблемні аспекти викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищих медичних навчальних закладах» [203]; Н. Юрійчук «Роль української мови за професійним спрямуванням у фаховому становленні студентів ВНЗ» [244] та інші);

2) дослідження окремих технологій та підходів викладання (О. Гриджук «Інтерактивні методи навчання студентів української мови за професійним спрямуванням» [31]; Л. Златів «Дискурсивно-текстоцентричний підхід до навчання української мови за професійним спрямуванням студентів-математиків» [85]; Н. Мушировська «Роль когнітивно-комунікативного

підходу в оптимізації процесу викладання української мови за професійним спрямуванням» [143]; Л. Сілевич, О. Мельничук, «Упровадження інноваційних особистісно-орієнтованих педагогічних технологій при вивченні української мови за професійним спрямуванням» [200]; О. Тележкіна «Застосування проектної технології на заняттях з української мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах» [212] та інші);

3) концептуальні дослідження (С. Дорошенко «Новій навчальній дисципліні – нову концепцію» [67]; В. Дубічинський, Л. Васенко, О. Бондарець «Концепція викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» в НТУ «ХП»» [72]; О. Оверчук «Шляхи покращення методики викладання української мови професійного спрямування в умовах сучасного освітнього процесу» [149]; Ю. Поздрань, І. Зозуля, Н. Франчук «Сучасні тенденції в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням» [166]; О. Тищенко «Модель курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» [215] та інші).

4) лінгводидактичні дослідження (А. Варинська, І. Кравець «Лінгвістичні терміни в контексті дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» [17]; Г. Горох «Фразеологічні особливості ділового мовлення» [29]; А. Євграфова «Теоретичні поняття сучасної лінгвістики у контексті дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» [76]; Г. Лукаш «До питання про лінгвістичні засади навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» [128]; О. Орлова «Формування культури українського діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей» [153]; З. Сікорська «Дієслово у сфері професійного мовлення» [198]; О. Старова, Т. Панова «Типові мовні помилки й організація роботи з їх корекції під час викладання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» [208] та інші);

5) вузькогалузеві дослідження (Н. Костриця «Формування комунікативної компетентності студентів-аграрників під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» [107]; Т. Лобода «Умови ефективного викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» на нефілологічних факультетах педагогічного університету» [126]; Т. Марцінко, І. Москаленко «Елементи ораторського мистецтва у форматі занять з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» для студентів-аграріїв» [136]; В. Рогозіна «Формування у студентів-хіміків культури наукового писемного мовлення» [189]; Н. Солодюк «Організація інтерактивного навчання на заняттях з української мови за професійним спрямуванням студентів-медиків» [206]; Н. Тоцька «Методика роботи над професійним мовленням студентів технічного вузу» [216]; Н. Чабан «Формування громадянської позиції у майбутніх культурологів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням» [231]; Л. Шлєїна «Розвиток навчальної самостійності майбутніх економістів у процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» [240] та інші [251, с. 116–117].

Однак зазначені дослідження мають фрагментарний характер, торкаються різноманітних аспектів проблеми, не аналізуючи ґрунтовно теоретико-методологічні засади викладання названої дисципліни, шляхи їх практичної реалізації. Крім того, серед наявних вузькогалузевих досліджень дуже незначну частину (менше 10 %) становлять праці, присвячені розгляду специфіки викладання української мови за професійним спрямуванням студентам педагогічних закладів вищої освіти (Н. Безгодова [9], В. Гальчук [21], В. Герман, Н. Громова [22], Л. Грицаєнко [34], І. Гуцул [56], І. Давидченко [58], О. Данилюк [59], Л. Дворецька [60], Л. Деркач [64], І. Купіна [115], І. Кухарчук [116], Т. Лобода [126], М. Лященко [131], В. Підгурська [164], О. Попова [168], М. Починкова [171], В. Хижнякова [226]), у той час, як близько 50% – це дослідження специфіки викладання дисципліни студентам медичних та аграрних закладів вищої освіти. Наведені розрахунки здійснено в результаті детального вивчення наукового інформаційного простору проблеми та укладеного автором на цій основі «Хронологічного бібліографічного покажчика праць з української мови за професійним спрямуванням у наукових виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст.» [54], що відображає життєвий цикл навчальної дисципліни з моменту її виникнення як курсу «Українське ділове мовлення» у 1989 році й до сьогодні.

Отже, незважаючи на існування значної кількості тематичних публікацій, проблема розвитку методичної системи навчання української мови за професійним спрямуванням у контексті сучасних освітніх реалій ще не знайшла належного висвітлення. З огляду на універсальність названого курсу, спрямованого на формування усного й писемного професійного мовлення студентів, а також на ту обставину, що українська мова за професійним спрямуванням досі залишається єдиною філологічною дисципліною, яка вивчається на молодших курсах усіх спеціальностей, очевидною стає необхідність ґрунтовного дослідження концептуально-методологічних засад розвитку методики навчання згаданого курсу.

Концепція дослідження сформована на основі бачення методики навчання української мови за професійним спрямуванням як молодшої галузі української лінгводидактики, що розвивається за її законами й має власні особливості, оскільки тісно пов'язана з професійною педагогікою та сучасною лінгвістикою. Це функціональна система, що складається з теорії змісту навчання й теорії керування процесом навчання.

У пропонованій монографії на основі аналізу процесів становлення і розвитку теорії обґрунтування змісту, керування процесом навчання, вивчення сучасного стану функціонування методики навчання української мови за професійним спрямуванням визначено організаційно-методичні засади системи навчання цієї дисципліни в педагогічних закладах вищої освіти та передумови становлення і розвитку методики навчання української мови за професійним спрямуванням як молодшої галузі лінгводидактики.

РОЗДІЛ 1

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Концептуальні засади формування методичної системи навчання студентів української мови за професійним спрямуванням

Основною метою курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» (УМзаПС) визначено ефективне формування професійного мовлення студентів, розвиток мовної особистості з метою використання набутих знань у професійній діяльності. Як зазначає О. Тищенко, успіх професійного спілкування залежить від особистих якостей мовця, його мовної компетенції та комунікативних навичок [215, с. 57]. Ця різноаспектність складових професійного спілкування вимагає урахування психолого-педагогічних та лінгводидактичних передумов у процесі навчання дисципліни, впровадження інноваційних технологій, розроблення сучасних, творчих, професійно спрямованих форм самостійної роботи, які забезпечували б мотиваційний компонент навчання, заохочували до науково-пошукової діяльності, давали поштовх студентам до саморозвитку й самовдосконалення.

Виходячи з класичних визначень поняття «система» як «...порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин чого-небудь» [247, с. 864] або «значна кількість закономірно пов'язаних один з одним елементів (предметів, явищ, поглядів, принципів тощо), що становлять певне цілісне утворення, єдність» [201, с. 840], беремо за основу тлумачення терміна «методична система» Н. Морзе як впорядкованої сукупності взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів: мети навчання, змісту, методів, засобів та форм навчання, очікуваних результатів навчання, технологій добору змісту, методів, форм і засобів навчання [140, с. 17]. Причому науковець наголошує на відкритості методичної системи та нечіткості її компонентів, що зумовлено впливом «соціальних, освітніх і технологічних передумов...». «Нечіткість компонентів виражається в їх суттєвому взаємопроникненні й інтеграції» [140, с. 16–17].

Для трактування поняття «методична система навчання української мови за професійним спрямуванням» необхідно обрати найбільш конкретний, фіксований елемент методичної системи, яким, на нашу думку, є методологічно-цільовий компонент. Адже обрана мета навчання формує змістовий та процесуальний компоненти, які, в свою чергу, визначають результативно-оцінний компонент.

Методичну систему навчання УМзаПС ми розглядаємо як цілісну сукупність компонентів (методологічно-цільового, змістового, процесуального, результативно-оцінного), що забезпечує формування професійної компетентності фахівця у процесі мовно-комунікативної підготовки.

Побудова цілісної методичної системи навчання УМзаПС студентів педагогічних ЗВО передбачає, насамперед, чітке окреслення основних тенденцій та концептуальних підходів до модернізації процесу мовної освіти в Україні.

Аналіз ґрунтовних наукових праць з методики навчання мови (зокрема, О. Гриджук [30–32], І. Дроздової [69; 70], К. Климової [99], О. Любашенко [130], С. Омельчук [152] та ін.) підтверджує наявність вагомих лінгводидактичних векторів мовної підготовки студентів ЗВО. Так, С. Омельчук серед найпрогресивніших тенденцій у цьому контексті виокремлює чотири:

1) втілення компетентнісної парадигми в процесі навчання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»;

2) застосування текстоцентричної технології навчання УМзаПС, вибудованої на основі наукових текстів професійної тематики;

3) оновлення програмно-методичного, технічного та технологічного забезпечення викладання названого курсу;

4) збереження статусу дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» як обов'язкової та запровадження суміжних мовних курсів за вибором з метою підвищення загальної (в тому числі, мовної) культури майбутніх фахівців [152].

Дослідники (С. Дорошенко [67], В. Дубічинський, Л. Васенко, О. Бондарець [72], О. Дьолог [74], О. Тищенко [215], Н. Юрійчук [244; 245] та ін.) наголошують на тому, що зміст курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» не повинен дублювати зміст шкільного предмету «Українська мова», оскільки перед ним стоять значно ширші завдання. Водночас у працях знаходимо тезу про те, що одним із завдань курсу є «дати студентам ґрунтовні й систематичні знання з усіх розділів української мови» [245, с. 350]. Виникає суперечність між необхідністю поліаспектного формування професійного мовлення студентів на всіх мовних рівнях (лексичному, фразеологічному, термінологічному, стилістичному, документному тощо) та вивченням академічних розділів сучасної української мови. Подолання цієї суперечності є важким, але необхідним кроком до створення цілісної методичної системи навчання УМзаПС. Адже відомо, що рівень шкільних знань студентів з мови не завжди є достатнім і, відповідно, не може стати базою для розширення його в професійному напрямку. З іншого боку, незначна кількість годин, відведена на вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» у закладах вищої освіти, не дає можливості ефективно заповнювати пробіли академічних знань студентів з української мови.

Крім того, важливим аспектом у процесі вироблення цілісної методичної системи навчання УМзаПС є урахування мобільності змісту цієї дисципліни. Адже професійне мовлення фахівців різних галузей має істотні відмінності,

зокрема в термінологічному наповненні, стильовій диференціації, документному контексті тощо. Відповідно суттєвих змін зазнають процесуальні компоненти методичної системи.

Мобільність змістового наповнення курсу «УМзаПС» впливає на вибір організаційних форм опанування матеріалу, зокрема:

1. Аудиторні заняття можуть змінювати свою структуру залежно від інформаційної підготовленості слухачів (бакалаврат, друга вища освіта, підвищення кваліфікації тощо), рівня їх комунікативної компетентності (суспільні, математичні науки), технологічної обізнаності (гуманітарне, технічне спрямування кваліфікації). На практичних заняттях використовуються тексти відповідного професійного спрямування, створюються ситуативні завдання, ділові ігри, розглядаються документи, які стосуються конкретного напрямку підготовки.

2. Форми самостійної роботи студентів повинні мати прикладне спрямування (зв'язок з майбутньою професійною діяльністю): теми для реферативного опрацювання, робота з фаховими періодичними виданнями, створення інформаційних проєктів, термінологічних словників спеціальності, пакету документів тощо.

3) Індивідуальні завдання спрямовуються не тільки на підвищення мовно-професійної компетентності, а й на поглиблення фахових знань, вдосконалення термінологічної бази, введення у науковий інформаційний простір з перспективою написання наукових статей, проєктів, курсових та магістерських робіт.

Змістове наповнення УМзаПС як курсу мовної підготовки, на нашу думку, повинно здійснюватися також із урахуванням сучасних мовознавчих тенденцій, що передбачає використання параметрів суб'єктивного сприйняття комунікативного процесу, прагматичних, соціолінгвістичних, культурологічних аспектів спілкування тощо.

Таким чином, метою втілення цілісної методичної системи навчання української мови за професійним спрямуванням стає створення такого навчального дискурсу (НД), який дав би можливість опанувати фахове мовлення в умовах, максимально наближених до професійного контексту.

Поняття «навчальний дискурс» не має однозначного трактування ні в лінгвістичній, ні в педагогічній науковій літературі, що пов'язано з різним розумінням природи дискурсу [41]. Так, А. Р. Габідулліна відстоює думку про існування навчально-педагогічного дискурсу як «семіотичного процесу формування та інтерпретації навчальних текстів у цілісній, замкненій комунікативній ситуації у сфері організованого навчання» [19, с. 70–71].

Окремі науковці розглядають навчальний дискурс як академічний рід красномовства. Зокрема, Г. Апресян відносить до академічного красномовства вузівську лекцію, наукову доповідь, науковий огляд, наукове повідомлення [3, с. 83]. Прикметно, що під власне академічним автори здебільшого розуміють науковий дискурс, а вузівський і шкільний репрезентують види навчального дискурсу. Нерідко навчально-педагогічний дискурс асоціюється в дослідників

з освітнім надтекстом – сукупністю підручників, методичних посібників, програм тощо, властивих сфері організованого навчання [13, с. 5].

На нашу думку, виходячи із узагальненого міждисциплінарного трактування дискурсу як «складного комунікативного явища, що містить, окрім тексту, ще й екстралінгвістичні чинники (знання про світ, установки, мету мовця, спрямованість на його ментально-прагматичну сферу і т. ін.» [61, с.18], навчальний дискурс, як окрема інституційна група дискурсу, об'єднує у собі всі аспекти навчальної ситуації (лінгвістичні, екстралінгвістичні, надтекстові, технологічні, психологічні, прагматичні тощо), які дають можливість студентам засвоїти зразки мовленнєвої та немовленнєвої поведінки шляхом «занурення» у створений професійний контекст. Навчальний дискурс враховує отримані попередні знання і звернення до прогнозованого майбутнього досвіду, інтенції та інтереси його учасників, якими виступають викладачі, студенти та інші особи, опосередковано причетні до створення професійного контексту (працівники бібліотеки, вчителі, представники адміністрації закладу та ін.).

Навчальний дискурс конкретної дисципліни, зокрема УМзаПС, ґрунтується на системі чинників, орієнтованих на опанування студентами усним та писемним професійним мовленням, і може бути структурований відповідно до спеціальності, здобуття якої є кінцевою метою навчання. У цьому контексті дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням» є універсальним курсом, оскільки її зміст спрямований на формування комплексу професійних компетентностей, що відповідають потребам майбутнього фаху, а саме: здатності до науково-пошукової та інноваційної діяльності, до самостійності й нестандартності рішень, творчого мислення, термінологічної та інформаційно-технологічної обізнаності, самоосвіти, до налагодження контактів з учасниками професійної діяльності, формування загальнонаукової, документознавчої, мовленнєво-комунікативної компетентностей тощо.

Така навчальна мобільність передбачає відповідне методичне сегментування змісту дисципліни з метою логічного впорядкування його частин за принципами «від легкого до складного», «від теорії до практики» та наповнення професійно зорієнтованими завданнями (тексти, навчальні вправи, ситуативні завдання, тести тощо).

Враховуючи типову програму курсу «УМзаПС», що затверджена Міністерством освіти і науки України для ЗВО, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (наказ № 1150 від 21 грудня 2009 року зі змінами згідно наказу МОН № 259 від 29.03.10 р.) [177], та на основі багаторічного практичного досвіду викладання названого курсу в процесі підготовки майбутніх педагогічних працівників пропонуємо варіант його методичного сегментування (рис. 1.1).

I. Теоретична підготовка з формування мовно-стилістичної компетентності орієнтована на знання стилів сучасної української літературної мови, їх призначення, сфери використання, ознак, підстилів; культуромовна компетентність передбачає оволодіння основними комунікативними ознаками культури мовлення; професійна мовно-комунікативна компетентність

забезпечує професійне спілкування на належному рівні. Відповідно результативність практичного блоку залежить від продуктивності процесу набуття студентами комунікативного досвіду. З цією метою формується блок самостійної роботи, спрямованої на пошук та креативне перетворення матеріалу.

II. Опанування норм українського професійного мовлення та мови ділових паперів відбувається рівнобіжно й отримує свій практичний вияв в умінні складати різні типи документів, правильно добираючи мовні засоби, що репрезентують їх специфіку. Найбільш результативною формою самостійної роботи в цьому сегменті виявилось завдання з оформлення пакету документів.

III. Термінологічна, лінгво-технологічна та редакторська компетентності є невід'ємною характеристикою висококваліфікованого фахівця. Усі види практичної роботи спрямовуються на оволодіння фаховою термінологією, способами й засобами оформлення наукових текстів, редагування текстів професійного спрямування тощо. Показником ефективності є виконання і презентація результатів самостійної роботи.

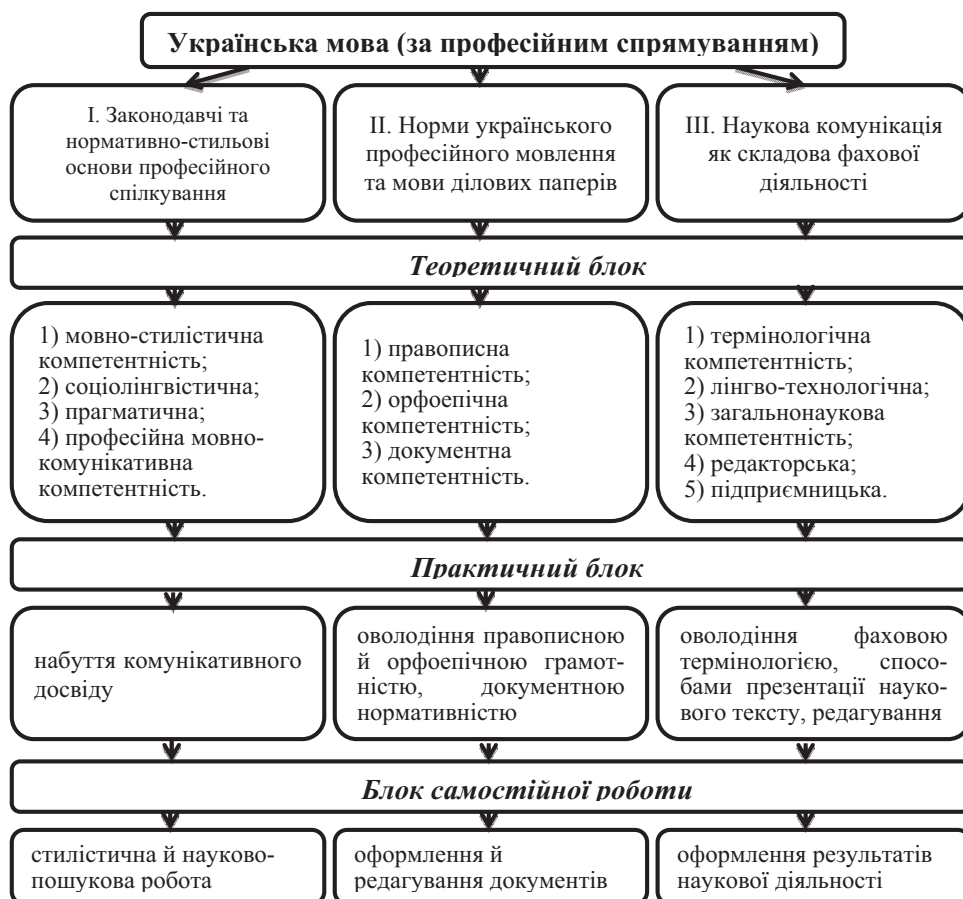


Рис. 1.1. Сегментування навчального дискурсу української мови за професійним спрямуванням [252]

Джерело: розроблено автором на основі [177].

Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає зміни стратегій і тактик розвитку вищої школи, форм і методів навчання, переорієнтації на прикладні аспекти навчальних курсів, самоосвіту та саморозвиток особистості впродовж життя. Особливого значення набувають «мобільні» дисципліни, які дають можливість адаптувати їх зміст до будь-якої спеціальності, що здобувається. Курс «Українська мова за професійним спрямуванням» орієнтований на здобуття комунікативного досвіду, що сприяє розвитку креативних здібностей студентів та спонукає до самореалізації фахівців, активізує пізнавальні інтереси, реалізує евристичні здібності як визначальні для формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця. Правильне методичне сегментування з відповідним професійно спрямованим змістовим наповненням дозволяє підготувати висококваліфікованого фахівця педагогічної галузі.

1.2. Сучасні тенденції у мовознавстві, що визначають зміст мовної освіти майбутніх фахівців педагогічної галузі

Нові соціально-економічні потреби, стрімкі зміни в суспільстві й поліетнічному просторі зумовлюють підвищення вимог до шкільної освіти, спричиняють перегляд традиційних уявлень про зміст підготовки вчителів, використання інноваційних технологій у процесі професійного становлення, зокрема і в системі мовно-професійної освіти фахівців педагогічної галузі. Для забезпечення їх конкурентоспроможності у світовому освітньому середовищі повсюдно наголошується на поглибленні іншомовної складової навчально-виховного процесу ЗВО, оскільки віднині кожен учитель початкової школи може стати вчителем іноземної мови для молодших школярів.

Однак не варто забувати про україномовну комунікативну підготовку вчителя початкових класів як фундаментальний чинник формування його професійної компетентності. Зокрема, майстерне усне і письмове спілкування було обґрунтовано як один із п'яти напрямків ключових умінь випускників середньої школи в Рекомендаціях Комітету Міністрів Ради Європи «Про середню освіту»: «майстерне усне і письмове спілкування, ... є настільки важливим для успіху в освіті та соціальному й трудовому житті, що нині без них особи можуть бути виключеними з суспільства» [187, с. 5].

Педагог є зразком і беззаперечним мовним лідером у сферах початкової освіти та дошкілля. Його мовно-професійна майстерність має ґрунтуватися на досягненнях сучасної лінгвістичної науки, безперервно збагачуватися й вдосконалюватися з огляду на прогресивні мовознавчі тенденції. Очевидно, що система україномовної підготовки вчителів початкових класів теж повинна зазнати відповідних змін, бути адаптованою до стрімких соціальних трансформацій. Закладами вищої освіти України прийнята мовна концепція [178], яка передбачає глибоке оволодіння основами професійного спілкування, досягнення високого рівня комунікативної компетентності, запроваджене

вивчення курсів «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)». Однак, незважаючи на вузькоспрямоване призначення названих курсів – формування вмінь усного та писемного спілкування в професійному середовищі, їх зміст дуже часто обмежується вивченням академічного курсу української чи іноземної мови, що, на нашу думку, не виправдано ні темпорально, ані прагматично [48].

Кінець ХХ – початок ХХІ століття у сфері лінгвістичних досліджень позначені «антропологічним переворотом», зміщенням акцентів з вивчення сталих мовних структур до діяльнісного аналізу мовленнєвого процесу в широкому соціальному контексті. Ці зміни спричинили активні наукові пошуки шляхів трансформації змістового наповнення дисциплін гуманітарного циклу в закладах вищої освіти з урахуванням новітніх мовознавчих тенденцій.

На необхідності перегляду лінгвістичних засад дисциплін «Українська мова за професійним спрямуванням» та «Сучасна українська мова» вже наголошують сучасні науковці: А. Євграфова [76], М. Криський [110], Г. Лукаш [128], Н. Шульжук [243] та інші. Зокрема, незаперечним є твердження Н. Шульжук: «Зміна парадигми в сучасному науковому пізнанні робить проблему людини центральною, у зв'язку з чим тривалий період панування системно-структурного підходу до аналізу мовних явищ змінився антропоцентричним, а об'єктом вивчення лінгвістичних і лінгводидактичних досліджень став процес набуття й переробки інформації, що безпосередньо пов'язаний із реалізацією когнітивної діяльності людини. Тому ні філологічна освіта, ні лінгводидактика не можуть розвиватися в рамках старих парадигм» [243, с. 162].

1.2.1. Комунікативно-прагматичні аспекти мовлення у змісті мовної освіти фахівців педагогічної галузі

Сучасна лінгвістика знаходиться у періоді накопичення нових теорій, методів, у вирі змін і безперервного розвитку новітніх концепцій та напрямів, переважна більшість з яких сфокусована на мовленні як феномені людської комунікації. Когнітивна лінгвістика, функціональна лінгвістика, лінгвістика тексту, комунікативна лінгвістика, дискурсологія, лінгвістична прагматика, соціолінгвістика, етнолінгвістика, лінгвокультурологія та інші напрями мовознавчої науки ХХ-ХХІ ст. порушують цікаві й необхідні сучасній особистості аспекти мовленнєвої діяльності, аналізуючи їх з погляду мотивації виникнення, дискурсивного поля, комунікативного спрямування тощо. Ці нові параметри повинні бути відображені й у сфері мовної освіти, оскільки не можна відривати освіту від науки, школу від суспільства, людину від соціуму.

Структурний принцип вивчення мови, тобто розгляд її як чітко відрегульованої системи мовних одиниць і явищ різних мовних рівнів залишається чудовим підґрунтям для розуміння мовленнєвих процесів

іншого, нестандартного, незвичного для нас ракурсу (створення, сприймання, перетворення, інтерпретації, особливостей суб'єктивної оцінки, комунікативного наміру, підготовки й реалізації висловлювання, мотивації інформаційного наповнення, комунікативної девіації тощо). Світ постає перед людиною через її суб'єктивне сприйняття, тому в процесі спілкування часто важливішим, за М. Фуко, видається не запитання «За якими правилами створене це висловлення?», а «Як сталося, що з'явилося саме це висловлення, а не інше замість нього?» [224, с. 39].

Отже, шкільну мовознавчу підготовку варто розглядати як базовий рівень, засвоєння якого готує особистість до пізнання специфіки виникнення та функціонування мовленнєвих одиниць з урахуванням усіх умов процесу комунікації, тобто в межах дослідницького поля новітніх лінгвістичних напрямів.

Навчальний курс «УМзаПС», що функціонує у системі підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі, повинен тільки спиратися на шкільний структурно-мовний рівень підготовки студентів (в жодному разі не дублюючи матеріал дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом»), органічно переорієнтовуючи їх знання у ситуативно-дискурсивну площину. Варто зазначити, що такий підхід матиме безпосередній вплив на формування професійної компетентності майбутнього педагога, оскільки дає можливість подолати бар'єр між теоретичним вивченням лінгвістичного матеріалу та практичним застосуванням здобутих знань [46].

Досягнення цієї мети стає більш реальним, до прикладу, за умови інтеграції в структуру курсу «УМзаПС» основних напрацювань найпотужнішого напрямку сучасної науки про мову – лінгвопрагматики, що виникла на стику ХХ-ХХІ ст. як міжпредметна наукова сфера, коло досліджень якої охоплює специфіку організації висловлювання відповідно до його мети, у зв'язку з суб'єктивним ставленням мовця до адресата й змісту повідомлення, правила ведення бесіди, особливості мовленнєвого етикету тощо.

В Україні концептуальні дослідження у сфері лінгвопрагматики належать, у першу чергу, професору Ф. Бацевичу, який у своїх працях підкреслює тісний зв'язок лінгвопрагматики з філософією мови, соціолінгвістикою, психолінгвістикою, теорією мовленнєвих актів, функціональним синтаксисом, лінгвістикою тексту, дискурсивним аналізом, конверсаційним аналізом, етнографією мовлення, когнітивною лінгвістикою, дослідженнями у сфері штучного інтелекту, комунікативною лінгвістикою та деякими іншими напрямками сучасної науки про мову [7, с. 29–30].

Термін «лінгвістична прагматика» трактуємо, вслід за професором Ф. Бацевичем, як міжпредметну сферу досліджень, а також розділ науки про мову, який вивчає функціонування мовних знаків у мовленні, вживання мови мовцями в комунікативних ситуаціях з урахуванням тісної взаємодії комунікантів [6, с. 10]. Предметом лінгвістичної прагматики слід вважати «комунікативну (мовну і мовленнєву) особистість, яка є джерелом вияву

суб'єктивного в Мові, Мовленні й Комунікативній діяльності» [7, с. 36]. Поняття «дискурс» уживаємо в значенні ціннісно-сміслової комунікації між суб'єктами освітнього процесу з урахуванням соціопрагматичних характеристик [79].

З огляду на широкоаспектність лінгвопрагматичних досліджень, їх влиття у структуру дисципліни «УМзаПС» можна окреслити за складовими розділів прагматики дискурсів: мікропрагматика, макропрагматика, мегапрагматика, прагматика комунікативних девіацій [6, с. 11]. Зокрема, поле досліджень мікропрагматики дає можливість ознайомити студентів з особливостями добору й функціонування лексичних і граматичних одиниць у межах офіційно-ділового, риторичного й наукового дискурсів, прагматичними аспектами професійного спілкування, специфікою використання дейктичних маркерів у науковому мовленні (підрядних, особових та безособових конструкцій, відповідних займенників, часових форм дієслів тощо).

Макропрагматика, або прагматика категорій міжособистісного спілкування, розкриває поняття спілкування, комунікації, комунікативної інтенції, типи і форми професійного спілкування, основні закони, стратегії і тактики комунікативної діяльності (зокрема, в контексті індивідуальних та колективних форм фахового спілкування), роль емпатійних аспектів у спілкуванні з дітьми молодшого шкільного віку, необхідності урахування точки зору співрозмовника в процесі мовленнєвої діяльності. Сюди також необхідно зарахувати й прагматику ввічливості, зокрема мовленнєвий етикет, розігрування й аналіз стандартних етикетних ситуацій, та прагматику категорій контексту міжособистісного спілкування (атмосфера, стиль спілкування, гендерні й невербальні компоненти спілкування).

Знаходять своє місце в курсі «УМзаПС» й елементи мегапрагматики, або прагматики соціального контексту, що виражаються в:

1) побудові діалогічних висловлювань під час безпосереднього спілкування (співбесіда з роботодавцем, розмова керівника з підлеглим, вчителя з учнем, з батьками, з адміністрацією школи, участь у нарадах, зборах, дискусіях);

2) умінні вести опосередковану комунікацію (службова телефонна розмова, листування, інтернет-спілкування (відео-конференція, електронна пошта, форуми та ін.));

3) орієнтації в соціальному комунікативному дискурсі (урахування соціальної субординації у спілкуванні, зміни комунікативних ролей, координації вербальної та невербальної поведінки співрозмовників);

4) готовності до міжкультурної комунікації (у професійному середовищі та на рівні ділової кореспонденції);

5) побудові текстів документного дискурсу [43].

Особливою сферою прагматичних досліджень дискурсів науковці, зокрема Ф. Бацевич, вважають аналіз причин і механізмів комунікативних невдач (девіацій), які виявляються пов'язаними з проблемами мікро-, макро- і мегапрагматик [6, с. 12]. Питання комунікативних девіацій ґрунтовно не

розглядає жодна дисципліна в процесі підготовки майбутнього педагога – фахівця, успішна робота якого цілком залежить від уміння здійснювати продуктивну мовленнєву діяльність. Тому вважаємо, що ефективна україномовна підготовка педагога у процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» неможлива без аналізу та розгляду ситуативних мовленнєвих конструкцій, використання яких у педагогічному дискурсі дасть можливість уникнути комунікативних невдач під час професійної діяльності. Крім того, правильно структурований зміст курсу з внесенням згаданих елементів мікро-, макро-, мегапрагматики передбачає розуміння однозначного отримання протилежного результату в разі недодержання задекларованих принципів мовленнєвої поведінки, тобто комунікативних девіацій.

1.2.2. Соціолінгвістичні аспекти змісту навчання української мови за професійним спрямуванням

Антропологічні акценти в сучасній мовознавчій науці зумовили виникнення поняття «мовна картина світу» (МКС), яка трактується як «суб'єктивний образ об'єктивного світу», що має дуалістичну природу: з одного боку, умови життя людей визначають їх свідомість і поведінку, що відображається в їх мовній картині світу, а з іншого – людина сприймає світ переважно через форми рідної мови, її семантику і граматику, що детермінує структуру мислення і поведінки [25, с. 401]. Кожна мовна особистість організує зміст свого висловлювання відповідно до мовної картини світу, в якій відображаються її мислення, сприйняття навколишньої дійсності, соціалізація, приналежність до певної культури, до певного суспільства (його звичаїв, традицій тощо). Поняття МКС широко використовується у сучасних лінгвістичних наукових студіях, зокрема таких, як когнітивна лінгвістика, соціолінгвістика та її найновіших відгалуженнях (лінгвокультурологія, етнолінгвістика, етнопсихолінгвістика тощо). Провідна роль у формуванні МКС особистості належить лексичному складу мови, а також текстам (поетичним, науковим, філософським, публіцистичним, фразеологічним). Отже, МКС, репрезентуючи світобачення і світорозуміння етносу, визначає менталітет його представників, що виявляється в їх ставленні до світу й поведінці. Відповідно, виникає необхідність органічного вживлення окремих елементів соціолінгвістики (зокрема, етнолінгвістики як одного з її напрямів) у структуру гуманітарних дисциплін циклу підготовки фахівців педагогічної галузі.

Питання вивчення мови на етнолінгвістичній основі активно розробляють сучасні науковці, зокрема Р. Дружененко [71], Н. Жайворонок [81], Г. Каптур [89], В. Кононенко [106], В. Філінюк [221] та інші. Однак ці розвідки практично не торкаються інтегративних аспектів етнолінгвістики та УМзаПС у процесі підготовки фахівців педагогічної галузі. У цьому контексті важливим видається виокремлення прикладних етнолінгвістичних аспектів у змісті дисципліни

«УМзаПС», актуалізація яких сприяла б глибшому розумінню ролі рідної мови в житті етносу та окремої людини, усвідомленню взаємозв'язків мови й культури нації, специфіки міжкультурного спілкування, тобто формуванню етнолінгвістичної компетентності майбутніх педагогів [50].

Оскільки предметом етнолінгвістичних досліджень є відображення у мові й мовленнєвій діяльності етнічної свідомості, національного характеру, матеріальної та духовної культури народу, то етнолінгвістичну компетентність трактуємо як формування у майбутніх педагогів етнолінгвістичної свідомості, що має «закласти ґрунт для плекання ними національної самосвідомості учнів, а також розуміння лінгво- й історіософських, етнопсихологічних, лінгвокультурологічних, соціально-політичних та інших проблем крізь призму мови як визначальної ознаки українського етносу» [235, с. 4].

Етнолінгвістична компетентність є частиною комунікативної компетентності особистості, її формування в структурі навчальної дисципліни може забезпечуватися у площині теоретичної підготовки, практичної аудиторної діяльності та самостійної роботи студентів.

У лекційному блоці етнолінгвістичний компонент акцентується у вступній темі «Державна мова – мова професійного спілкування»: поняття національної та літературної мови, основні ознаки літературної мови, функції мови й мовлення. Особливої уваги варто надати структурі української національної мови, виокремивши діалектну специфіку та її значення для розвитку мови загалом. У процесі розгляду функціональних особливостей української мови етнолінгвістичному аналізу найкраще піддаються когнітивна, акумулятивна, фатична, естетична, сугестивна, культуроносна функції. Особливого значення у цьому контексті набуває функція національної ідентифікації (американська гіпотеза Е. Сепіра – Б. Уорфа [257]), за якою мова є не лише засобом спілкування, але й способом пізнання дійсності, розуміння явищ реальності визнається лінгвістично детермінованим. Гіпотеза лінгвістичної відносності Е. Сепіра – Б. Уорфа стала основою етнолінгвістики – етнічно зорієнтованого аналізу мови.

Розуміння сутності функції національної ідентифікації має визначальне значення для формування основ міжкультурної комунікації, оскільки передбачає урахування співрозмовниками факту наявності різних уявлень про світ у носіїв різних мов, відмінних схем мислення та легкості обробки інформації. Етнолінгвістичний компонент наявний і в інших питаннях курсу «УМзаПС», зокрема вивчення мовленнєвого етикету, стандартних етикетних ситуацій від їх витоків до сучасності, стилів сучасної української літературної мови, основних стратегій, законів спілкування, невербальних компонентів та гендерних особливостей мовленнєвої діяльності, риторичної культури й наукового мовлення тощо.

Функціонально-стильова структура мови не може існувати поза межами предметного поля етнолінгвістики, оскільки воно охоплює всі аспекти мови як соціального явища. «Словник мови народу репрезентує комплекс

мовних одиниць, їхню систему, якою користується етноспільнота, аби якомога повніше відтворити свої знання і враження про об'єктивний світ... На історію мови накладається історія народу, у мові відбивається становлення його світоглядних позицій, соціальних устремлінь, духовних цінностей», – слушно зазначає В. Жайворонок [81, с. 29–30]. Для вчителя початкових класів та вихователя як носіїв ідеальної мовленнєвої поведінки оволодіння стильовими особливостями української мови важливе не стільки з погляду його соціальної взаємодії, скільки в плані набуття можливості відтворення й передачі отриманих знань, емоційно-образного, чуттєвого, фразеологічно багатого – у художньому, публіцистичному та розмовному стилях, точного, термінологічно диференційованого – в науковому стилі. Усталені в науковому мовленні засоби вираження є предметом вивчення УМзаПС і водночас аналізуються з позиції етнолінгвістики: «авторська індивідуальність постає й з наукового тексту, передовсім з його внутрішньої форми, тобто зі співвідношення змісту висловлення та авторського погляду на його предмет» [81, с. 118].

Таким чином, мовна репрезентація етносвідомості народу не обмежується фольклором чи лексико-граматичною системою мови, а охоплює різноманітні форми і сфери комунікативної діяльності, тому може мати етнолінгводидактичне спрямування у курсі гуманітарних дисциплін циклу підготовки фахівців педагогічної галузі.

1.2.3. Відображення лінгвістичної теорії тексту й дискурсу в змісті мовної освіти майбутніх педагогів

Не менш важливим вектором розвитку сучасної мовознавчої науки є лінгвістика тексту, що виникла в 60-х роках ХХ століття. Антропоцентричний підхід до вивчення мовних явищ переорієнтував дослідження тексту зі структурно-семантичної площини (виявлення стильових особливостей тексту, його семантики й граматики) в психолінгвістичному, прагматичному, когнітивному й функціонально-комунікативному напрямках. А це, в свою чергу, зумовило розгляд текстової структури не як пасивного об'єкта, а як складного мовленнєвого процесу, який пов'язує адресанта й адресата, зумовлює їх сприйняття і розуміння один одного з урахуванням як лінгвістичних, так і екстралінгвістичних параметрів.

Оскільки текст був і залишається центральною ланкою у комунікативному процесі, його функціональність у формуванні професійного мовлення майбутніх педагогів виражається багатьма векторами:

- 1) використання текстових масивів як позитивних зразків для формування професійно зорієнтованого мовлення (в усній та писемній формах);
- 2) як матеріалу для редагування (негативні зразки інтелектуального продукту);
- 3) як контексту для аналізу граматичних категорій;
- 4) як знакової форми наукового знання для формування дослідницької компетенції студентів;

5) як стандартизованої форми документального закріплення інформації (під час вивчення документації);

6) як фіксованого контексту для засвоєння професійної термінології;

7) як джерела пізнання нової інформації;

8) як носія виховного потенціалу (формування патріотизму, громадянської активності, мовної свідомості тощо);

9) як засобу популяризації фахових знань і, як наслідок, – підвищення мотивації до навчання;

10) як засобу створення навчально-мовленнєвих (комунікативних) ситуацій з урахуванням лінгвістичних та екстралінгвістичних компонентів, що розширює поняття «текст» до категорії «дискурс», яка є предметом дослідження лінгвістики тексту й прагмалінгвістики [39].

Лінгвістика тексту трактує поняття «дискурс», на відміну від дефініції поняття «текст» як зв'язної послідовності речень або мовленнєвих актів, як «складнекомунікативне явище, що містить, окрім тексту, ще й екстралінгвістичні чинники (знання про світ, установки, мету мовця, спрямованість на його ментально-прагматичну сферу і т. ін.» [61].

На думку Л. Компанієць, дискурс, з одного боку, пов'язаний з умовами та ситуацією спілкування, у якій він виникає та сприймається, а з іншого, – з його учасниками, мовцями, відображаючи їх картину світу, інтенції, установки, досвід. Тому дискурс розглядають з психологічними, соціокультурними, прагматичними та іншими чинниками. Розуміння дискурсу як поняття, ширшого за текст, яке пов'язане з екстралінгвістичними властивостями акту спілкування, підкреслює його переваги над текстом і робить можливим для використання у навчальному процесі, оскільки під час звернення до дискурсу студенти знайомляться зі зразками мовленнєвої і немовленнєвої поведінки [105, с. 166].

У предметному полі дискурсології, крім загальних питань сутності, структури й функцій дискурсу, знаходяться й конкретні групи дискурсів, зокрема [202, с. 8]:

1) інституційні дискурси (педагогічний, медичний, науковий, адміністративний, військовий, спортивний, релігійний, сімейний та ін.);

2) дискурси ідентичності (національної, наднаціональної, регіональної та ін.);

3) політичні дискурси (дискурси демократії, авторитаризму, популізму, парламентаризму, расизму тощо);

4) медіадискурси (PR-дискурс, ТВ-дискурс, дискурс реклами та ін.);

5) бізнес-дискурси (дискурси ділового спілкування, маркетингу, корпоративної культури тощо);

6) арт-дискурси (дискурси театру, літератури, образотворчого мистецтва, архітектури, кіно тощо);

7) дискурси субкультур (дискурси молодіжних культур, кримінальний дискурс та ін.);

8) дискурси середовища проживання (дискурс будинку, інтер'єру, міста, ландшафту тощо).

Як бачимо, у змісті дисципліни «УМзаПС» знаходять своє відображення й потребують методологічного аналізу елементи педагогічного, наукового, публіцистичного, адміністративного дискурсів, національної ідентичності, дискурси ділового спілкування, риторичний, документний дискурс та інші.

У цьому контексті В. Карасик виділив кілька підходів до розгляду дискурсу: 1) з позиції мовця – як його комунікативна компетенція; 2) з позиції текстотворення – як мовна компетенція; 3) з позиції ситуації спілкування – як комунікативні ситуації у різних сферах спілкування [90, с. 25–33]. Крім того, до змісту дискурсології сучасні науковці вносять «дискурсивне мистецтво», що трактується як «мистецтво управління процесом комунікації, пов'язане зі встановленням такого режиму спілкування, у якому між усіма його учасниками досягається атмосфера довіри, розуміння, погодження, солідарності» [202, с. 8]. На нашу думку, дискурсивне мистецтво є необхідним елементом професіограми фахівця педагогічної галузі, зорієнтованим на формування вмінь ефективної організації комунікативного процесу в професійному середовищі, а тому може формулюватися як «дискурсивна компетентність педагога».

У результаті аналізу наукових трактувань поняття «компетентність» (М. Головань [26; 27], І. Гушлевська [57], О. Кучай [117], І. Родигіна [190], С. Лейко [119], Ю. Татур [211] та інші) і урахування наявних підходів до класифікації дискурсів, пропонуємо дефініцію терміна «дискурсивна компетентність»: це усвідомлена здатність особистості до ефективної організації процесу комунікативної взаємодії, управління ним для досягнення визначеної мети.

З огляду на вищезазначене, не можемо погодитися з трактуванням дискурсивної компетентності І. Прокоп, М. Бобак, Г. Бобак та інших учених – як компонента комунікативної компетентності, що «являє собою здатність побудови цілісних, логічно пов'язаних висловлювань з використанням різних функціональних стилів в усній і письмовій мові; передбачає вибір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлювання» [179]. Таке трактування розглядає дискурс тільки з позиції мовця, не враховуючи екстралінгвістичні чинники, ситуацію спілкування, досвід та інтенції учасників комунікації. На нашу думку, виходячи з багатогранності дискурсу, дискурсивна компетентність – ширше поняття, ніж комунікативна компетентність, оскільки містить у собі, крім лінгвістичних та мовленнєвих умінь, ще й урахування об'єктивних (не залежних від мовця) факторів, психологічні, екстралінгвістичні й поведінкові чинники, ментально-прагматичну сферу комуніканта, а також його комунікативно-управлінські якості щодо організації позитивної атмосфери спілкування, які передбачають активізацію аналітичних, прогностичних, оцінних та інших розумових процесів. Інакше кажучи, комунікативна компетентність, притаманна учасникам спілкування, переростає у дискурсивну компетентність, якщо мова йде про ініціативного комуніканта, який бере на себе функції управління комунікативним процесом у будь-якій сфері спілкування.

Формування дискурсивної компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі передбачає створення відповідних «дискурсів» у процесі навчання з

метою забезпечення його діяльнійшої основи. Курс «УМзаПС» дає можливість адаптації його змісту до будь-якої спеціальності чи напряму навчання, оскільки кожна тема легко може бути внесена у відповідний професійний контекст. Зокрема, у структурі дискурсивної компетентності можна виділити елементи, що формують її як цілісне утворення:

1) лінгвістична складова – володіння нормами сучасної української літературної мови;

2) комунікативна складова – формулювання висловлювань (ініціативних і реактивних реплік у діалозі), побудова монологічного тексту (усного чи писемного), мистецтво публічного виступу;

3) соціальна складова – урахування вікових, статусних характеристик, рольових відносин у процесі комунікації;

4) інституційна складова – стильова диференціація мовлення відповідно до рівня офіційності;

5) особистісна складова – система мотивів, позицій, поглядів, установок, інтересів мовців, урахування пресубпозицій під час створення текстів усного чи писемного мовлення;

6) ситуативна складова – орієнтування у ситуації спілкування, імпровізація.

Аналіз кожного з названих елементів у процесі «дискурсивного» навчання створює у студентів комплексне бачення комунікативного процесу й формує вміння і навички свідомого керування ним. Модель дискурсивної компетентності (ДК) подана на рис. 1.2.

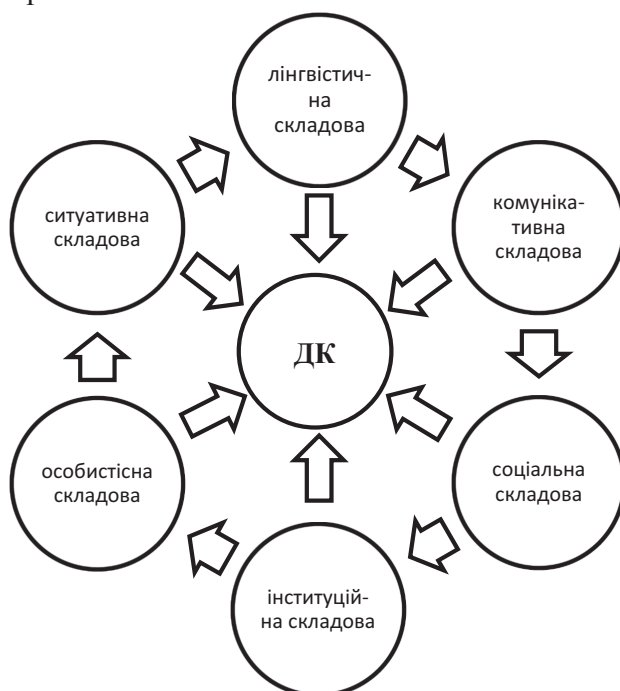


Рис. 1.2. Модель дискурсивної компетентності комуніканта

Джерело: розроблено автором.

Як видно з рис. 1.2, взаємодія і взаємозалежність елементів дискурсивної компетентності створюють замкнутий цикл, функціонування якого стане неможливим за відсутності будь-якої складової.

Таким чином, переорієнтація сучасної лінгвістики в мовленнєво-комунікативну площину зумовлена необхідністю зближення науково-теоретичних та функціонально-прагматичних реалій відповідно до глобальних освітніх тенденцій, переоцінкою отриманих раніше знань про мову з погляду антропоцентризму, когнітивно-комунікативних процесів мовленнєвої взаємодії. Україномовна комунікативна підготовка фахівців педагогічної галузі буде недосконалою, якщо не враховуватиме сучасних мовознавчих підходів, оскільки професійна мовленнєва діяльність педагога формує дійсність у свідомості дитини, а тому є неможливою без опанування названих вище прагмалінгвістичних категорій. Для розв'язання цих проблем назріла нагальна необхідність розробки сучасних синтезованих методик професійно-мовленнєвої підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти, створення новітніх навчально-методичних посібників з урахуванням специфіки педагогічного дискурсу.

1.3. Компетентнісна парадигма сучасної лінгводидактики як мета і кінцевий результат навчання української мови за професійним спрямуванням

Модернізація сучасного освітнього простору відповідно до глобальних суспільно-економічних перетворень вимагає оновлення, в першу чергу, вищої педагогічної освіти, впровадження новітніх технологій у навчальний процес на основі компетентнісного підходу, урахування сучасних лінгвістичних тенденцій з метою підготовки висококваліфікованого педагога як агента прогресивних змін в освітньому середовищі.

Тому метою навчальної дисципліни «УМзаПС» як універсального курсу мовленнєвої підготовки фахівців є формування у них комплексних діяльнісних умінь, які в поєднанні з базовими знаннями, утворюють компетентнісну парадигму, що є головним підтвердженням якості (кінцевого результату) навчання.

З метою окреслення компетентнісної парадигми як мети й кінцевого результату навчання УМзаПС виникає необхідність з'ясування етимології та сутності термінів «парадигма» й «педагогічна парадигма».

Термін «парадигма» походить від грецького *paradeigma*, що трактується як «приклад, зразок» [236]. У старогрецькій мові він використовувався у кількох значеннях: 1) зразок, модель, 2) приклад, 3) наочне підтвердження, доказ, 4) повчальний приклад, урок, 5) подоба, зображення [68]. У більшості сучасних словників іншомовних слів поняття «парадигма» висвітлюється винятково в лінгвістичному контексті: як «система флективних змін, які служать зразком формотворення для певної частини мови» [182]; «лінгв.

у широкому розумінні – ряд мовних одиниць, кожна з яких визначається відношеннями до інших на основі різних опозицій; у вузькому розумінні – об'єднання мовних одиниць у певні класи, де кожна з них може бути замінена мовною одиницею цього класу» [236, с. 450].

Н. Андрейчук аналізує зміст поняття «парадигма», зазначаючи: «У сучасній філософії науки поняття парадигми є дуже продуктивним і розглядається як система теоретичних, методологічних й аксіологічних установок, що беруться за зразок розв'язку наукових задач і визнаються всіма членами наукової спільноти» [1, с. 255]. У такому контексті науковці трактують і педагогічну парадигму: як модель певної освітньої системи [62, с. 256]; як певний стандарт, зразок вирішення освітніх проблем [15]; як знання про побудову педагогічного процесу, що прийняті педагогічним співтовариством за істину [154].

А. Крисоватий наголошує на «винятковій складності і невизначеності на сучасному етапі проблеми осмислення методологічної концепції парадигми у соціогуманітарній науці і педагогіці зокрема» [109, с. 118]. Тому, беручи за основу усталене у філософії науки трактування терміну «парадигма» та враховуючи його педагогічний контекст, виокремлюємо поняття «компетентнісна парадигма» з метою подальшого його використання у нашому дослідженні.

У предметному полі сучасних педагогічних досліджень термін «компетентнісна парадигма» традиційно функціонує як синонім до поняття «компетентнісний підхід» [14, с. 38; 28, с. 226; 196; 211, с. 262; 242, с. 220], тобто як альтернатива традиційній знаннєвій парадигмі навчання, що існувала дотепер. Адже основним показником якості навчання у глобальному освітньому просторі виявилась не кількість накопичених знань, а формування ключових компетентностей майбутнього фахівця. Іншими словами, метою та кінцевим результатом навчання стала готовність до практичного використання набутого досвіду, самостійного прийняття рішень, пошуку й критичного осмислення інформації, самонавчання і самовдосконалення упродовж життя.

Звужуючи каркас дослідження компетентнісної парадигми до меж конкретної навчальної дисципліни, необхідно зважати на її специфіку. Окремі дослідники, зокрема Т. Іванова, висувають тезу про необхідність диференційованого впровадження компетентнісного підходу з огляду на діяльнісну чи знаннєвоцентричну компоненту кожної навчальної дисципліни. Діяльнісна компонента відкриває широкі можливості для реалізації компетентнісного підходу, а знаннєвоцентрична – навпаки. В іншому випадку, як вважає дослідниця, існує загроза підміни знань загальнопредметними вміннями [86].

На нашу думку, наведена теза суперечить сучасним підходам до організації вищої освіти, оскільки вимоги до результатів навчання у ЗВО, які раніше формулювалися як «знання, вміння, навички», сьогодні доповнюються

переліком компетентностей. «Для повноцінності результатів освіти важливо не тільки знати, що і як робити, але й хотіти робити (ставлення), знаходити нестандартні рішення (проектування), взаємодіяти і досягати консенсусу з іншими (діалогізування) тощо» [11, с. 130].

Вважаємо, що будь-яка навчальна дисципліна повинна поєднувати в собі знаннєві та діяльнісні компоненти як градаційні рівні підготовки, адже будь-яка діяльність (у результаті навчання – компетенція та компетентність) передбачає наявність знань у певній сфері, але самі по собі знання позбавлені цінності у суспільно-економічному просторі без їх прагматичного потенціалу. Сучасний студент не має потреби в звичайному накопиченні знань, оскільки величезний обсяг інформації знаходиться у вільному доступі. Більш цінними для майбутніх фахівців виявляються здатності до критичного відбору інформації, розуміння шляхів її практичного застосування та форм і способів вирішення завдань. Таким чином, компетентнісну парадигму будь-якої навчальної дисципліни (у нашому випадку – «УМзаПС») можемо визначити як градаційну структуру організації навчального процесу, що передбачає формування набору компетентностей за трьома рівнями: предметним (Що мені потрібно?), мотиваційним (Для чого це мені потрібно?) та діяльнісним (Яким чином це можна реалізувати?) [42]. Наочно структурну модель компетентнісної парадигми навчальної дисципліни подано на рис. 1.3.



Рис. 1.3. Структурна модель компетентнісної парадигми навчальної дисципліни
Джерело: розроблено автором.

Як видно з рис. 1.3, діяльнісний рівень є найвищим у структурі компетентнісної парадигми і саме він визначає сформованість / несформованість конкретної компетентності як кінцевого результату навчання.

Розглянемо детальніше змістове наповнення компетентнісної парадигми в межах навчального курсу «УМзаПС».

1.3.1. Прагматична компетентність у структурі комунікативної компетентності майбутнього фахівця педагогічної галузі

Визначальним чинником конкурентоздатності фахівця педагогічної галузі в умовах інформаційно насиченого діяльнісного контексту виступає його комунікативна компетенція та сформована на її основі комунікативна компетентність.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти виокремлені такі компоненти комунікативної компетенції:

1) лінгвістична компетенція (лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна, синтаксична компетенції);

2) соціолінгвістична компетенція (лінгвістичні маркери соціальних стосунків, правила ввічливості тощо);

3) прагматична компетенція (дискурсивна, функціональна компетенція, компетенція програмування мовлення) [83, с. 109–123].

Варто зазначити, що, хоча наведена структура комунікативної компетенції не є вичерпною і має варіативний характер, вона торкається більшості суттєвих сторін, актуальних для продуктивного спілкування, а тому, на нашу думку, може вважатися універсальною.

У сучасній психолого-педагогічній літературі представлено чималий блок праць з теорії і досвіду вирішення проблеми формування комунікативної компетентності фахівців: як одне з ключових понять лінгводидактики (О. Безкоровайна [10], О. Добротвор [66], В. Коваль [100], О. Краєвська [108], О. Пометун [167], І. Потюк [170] та інші); у системі професійної підготовки (Н. Вінник [18], Л. Гавриляк [20], Н. Гудима [37], Т. Єжижанська, М. Осадча [78], І. Мороз [141] та інші); з погляду функціональних підходів до формування (Н. Колісник [103], С. Мартиненко, Н. Кипиченко [134], М. Пентиліук [158], І. Родигіна [190] та інші). Однак комунікативна підготовка майбутніх фахівців педагогічної галузі – поняття настільки широке, багатовимірне й суспільно важливе, що потребує детального аналізу його композиційних елементів для упорядкування та систематизації в єдиному понятійному комплексі.

Найбільш цитоване трактування поняття «комунікативна компетенція» ґрунтується на сутності компетенції як комплексу знань, умінь і навичок, які необхідно опанувати на заняттях, що складає змістовний компонент навчання. У цьому контексті «комунікативна компетенція при навчанні української мови – це сукупність знань про систему мови та її одиниці, їх побудову і функціонування в мові, про способи формулювання думок рідною мовою і розуміння суджень інших, про національно-культурні особливості носіїв мови, про специфіку різних типів дискурсів; це здатність того, хто вивчає мову, її засобами здійснювати спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до поставлених комунікативних завдань, розуміти, інтерпретувати і породжувати

зв'язні висловлювання» [100, с. 169]. Ширше розуміння комунікативної компетенції, адаптоване до педагогічної галузі, розкриває К. Касярум: це «заснована на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях педагогічного спілкування задля вирішення комунікативних завдань, готовність розуміти мотиви і стратегії поведінки як власної, так і партнерів з комунікації, здатність здійснювати ефективну комунікацію у межах ділового спілкування задля вирішення професійних задач та відповідний рівень освоєння технологій комунікації» [94]. Аналіз наведених визначень показує, що теоретична основа комунікативної компетенції складається не лише зі знань про мовну систему, особливості функціонування одиниць мови та здатності комунікувати в конкретних ситуаціях, але й містить прагматичну складову, спрямовану на реалізацію комунікативних намірів і досягнення комунікативної мети.

Комунікативна компетентність, на відміну від комунікативної компетенції, «завжди набувається у соціальному контексті» [80], в ситуаціях безпосереднього застосування отриманих знань. Її розвиток визначається життєвим досвідом, здатністю до творчості, ініціативністю та іншими властивостями особистості. З погляду психології, «комунікативна компетентність є системою внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок» [233]. Лінгводидактичний аспект аналізованого поняття розкриває О. Пометун, наголошуючи на тому, що комунікативна компетентність складає комплекс життєвих вимог до результатів освітньої діяльності, орієнтує на практичні досягнення у процесі навчання [167, с. 66]. Контекст нашого дослідження зумовлює логіку використання поняття «комунікативна компетентність» зі значенням «рівень володіння необхідними знаннями, вміннями й навиками, що забезпечує ефективну комунікативну взаємодію зі співрозмовниками».

Прагматичну компетенцію науковці трактують як наявність знань про сутність та особливості комунікації, оволодіння потенціалом дидактичного дискурсу, орієнтацію на аналіз характеру взаємодії комунікантів під час педагогічного спілкування [197, с. 15]. Беручи до уваги диференційні ознаки понять «компетенція» і «компетентність», вважаємо, що прагматична компетентність (як елемент комунікативної компетентності) передбачає належний рівень використання лінгвістичних і паралінгвістичних засобів з урахуванням ситуації, обставин спілкування і реакції співрозмовника задля досягнення поставленої комунікативної мети. Прагматична компетентність – це комбінація елементів прагматичної компетенції у свідомості комуніканта, яка сприяє ефективному провадженню комунікативного процесу і здійсненню бажаного впливу на адресата (реципієнта).

Враховуючи напрацювання сучасної лінгвопрагматики, дослідницьке поле якої поділене на мікро-, макро-, мегапрагматику та прагматику

комунікативних девіацій [6, с. 7–8], відповідно до радіусу транслявання комунікативних категорій, вважаємо доцільним виокремлення мікро-, макро- та мегапрагматичної компетентностей як структурних елементів прагматичної компетентності, що дасть можливість конкретизувати предмет дослідження.

Отже, структуру прагматичної компетентності з виходом у комунікативний простір можна проілюструвати схематично (рис. 1.4).

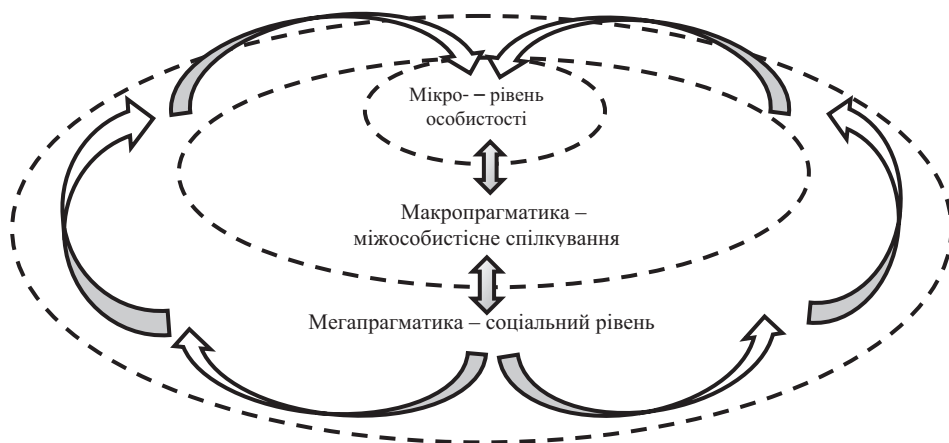


Рис. 1.4. Структура прагматичної компетентності особистості в комунікативному просторі

Джерело: розроблено автором на основі [6].

Як бачимо, вибір мовних засобів для вирішення комунікативних завдань відображає взаємовплив та взаємозумовленість рівнів прагматичної компетентності.

Оскільки професійно зорієнтована комунікативна діяльність студентів в умовах закладу вищої освіти обмежена вимогами програми, тематичним спілкуванням з викладачем на заняттях та використанням допоміжних матеріалів, оцінка рівня мегапрагматичної компетентності в таких умовах є не об'єктивною. З метою експериментального дослідження було проведено анонімне анкетування вчителів-методистів у початкових класах Ліцею № 1 Івано-Франківської міської ради та Івано-Франківської приватної загальноосвітньої школи I-III ступенів «Католицька школа святого Василя Великого», в яких проходили педагогічну практику студенти педагогічного факультету Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника.

Результати опитування показали чітку градацію рівнів сформованості компонентів комунікативної компетентності студентів (лінгвістичної (ЛК), соціолінгвістичної (СЛК), прагматичної (ПК)), відображену на діаграмі (рис. 1.5).

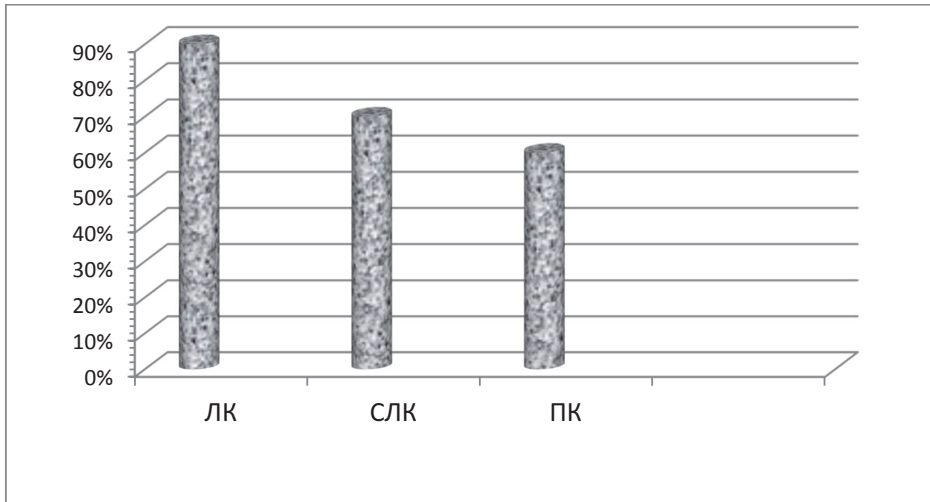


Рис. 1.5. Градація рівнів сформованості компонентів комунікативної компетентності студентів

Джерело: розроблено автором на основі статистичного опрацювання результатів опитування вчителів початкових класів.

Як видно з діаграми, рівень лінгвістичної компетентності (ЛК) сягає 90 %: з десяти опитаних вчителів дев'ять оцінили знання студентів з української мови на «дуже добре в межах шкільної програми». Хоча у всіх анкетах було вказано на необхідність вдосконалення функціональної складової термінологічного апарату студентів-практикантів у межах навчальної дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом».

Рівень соціолінгвістичної компетентності (СЛК) аналізувався з погляду знання національно-культурного компонента іноземної мови, що вивчається, – у нашому випадку англійської. Зокрема, практичне оволодіння іноземною мовою, лінгвокраїнознавчі знання, прояв соціолінгвістичної толерантності – до іншого способу життя, поведінки, звичок, ідей та вірувань, принципи етикетного спілкування, норми спілкування між представниками різних поколінь, статей і соціальних груп. Соціолінгвістичну компетентність студентів визначено на рівні 70 %. Серед загальних недоліків вказано на нерозуміння ідіом, що не мають відповідників в українській мові, незнання еволюції мовних формул у комунікативних ситуаціях звертання до батьків, жінки / чоловіка, невміння створити «життєвий контекст» на уроці.

Ще нижчим – 60 % – виявився рівень прагматичної компетентності, що зумовлено, на нашу думку, універсальністю її показників та складністю процесу адаптації особистості в педагогічному дискурсі. Зокрема, всі респонденти серед найслабших аспектів комунікативної підготовки студентів зазначили вміння виступати перед численною аудиторією та вести продуктивний діалог у соціально підпорядкованій групі. Так, якщо спілкування з учнями початкових класів не викликає значних труднощів, то діалогічне мовлення «вчитель /

вчитель», «вчитель / представник адміністрації», «вчитель / батьки» здебільшого обмежується реактивними репліками. Крім цього, проблемою для студентів залишається самостійна побудова текстів документного дискурсу, зокрема в нових умовах професійної діяльності, хоча теоретичні знання залишаються на достатньому рівні. Наприклад, студент-практикант чітко і зрозуміло пояснює учням 3-го класу особливості написання листа другу, однак відчуває труднощі за необхідності створення ділової кореспонденції іншого змісту.

Доцільно зазначити, що аналіз сформованості всіх компонентів комунікативної компетентності проведено з урахуванням принципу міжпредметної координації у навчанні професійно спрямованої української мови та з огляду на універсальність курсу «УМзаПС» щодо формування базових і професійних компетентностей студентів педагогічних закладів вищої освіти України. Вважаємо, що загальні лінгвопрагматичні поняття та вміння, отримані в процесі опанування УМзаПС, можуть вдосконалюватися й стати органічним доповненням компетентнісної парадигми інших дисциплін, зокрема «Сучасна українська мова», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Методика навчання української мови», «Основи культури й техніки мовлення», «Основи риторики» тощо. І навпаки, лінгвістична та соціолінгвістична компетентності здійснюють відчутний вплив на формування прагматичної компетентності, оскільки дають носієві мови засоби та способи реалізації комунікативних інтенцій.

1.3.2. Напрями навчальної діяльності з формування мегапрагматичної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти

Мегапрагматична компетентність є елементом прагматичної компетентності в загальній структурі комунікативної компетентності особистості, її формування в змісті навчального предмета може забезпечуватися у площині теоретичної підготовки, практичної аудиторної діяльності та самостійної роботи студентів.

Теоретична складова реалізується у процесі лекційної презентації матеріалу змістових модулів «Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного спілкування» й «Норми українського професійного мовлення та мови ділових паперів», зокрема в темах: «Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні», «Спілкування як інструмент професійної діяльності вчителя», «Риторика і мистецтво презентації», «Культура усного фахового спілкування», «Форми колективного обговорення професійних проблем», «Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації», «Документація з кадрово-контрактних питань», «Довідково-інформаційні документи», «Етикет службового листування» [47].

Лекційна форма проведення занять залишається основною частиною навчання у ЗВО, однак формування мегапрагматичної компетентності як

складова мети лекції вимагає урахування деяких особливостей під час підготовки до її проведення:

1) інформаційний характер традиційної лекції поступово втрачає свою продуктивність, оскільки активні студенти вільно орієнтуються у сучасному технологічному просторі і, за потреби, можуть знайти необхідні матеріали, вважаючи конспектування марною втратою часу;

2) оскільки поняття «мегапрагматична компетентність» характеризує комунікативну поведінку в соціальному контексті, то норми і правила такої поведінки повинні бути наочно проілюстрованими: за прикладом мовлення викладача-лектора, за допомогою аудіозаписів чи відеоматеріалів;

3) лекційний матеріал (інформаційний та ілюстративний) тільки тоді стане корисним для студента, коли буде професійно зорієнтованим (у нашому випадку – на педагогічний дискурс), матиме прикладне спрямування, створюватиме мотивацію до засвоєння.

Тільки лекція, яка дозволяє поєднати керівну роль педагога з високою активністю студентів на основі використання сучасних інноваційних (інтерактивних, мультимедійних, інформаційних) технологій, дає можливість опрацювання великого масиву інформації, налагодження оперативного зворотного зв'язку зі студентами, інтенсифікації педагогічної праці, мобілізації мислення, знань і умінь студента та, як підсумок, досягнення високих результатів освітньої діяльності [205].

Для формування мегапрагматичної компетентності у структурі курсу «УМзаПС» нами було апробовано такі варіанти нетрадиційних лекцій: лекція-візуалізація, лекція-конференція, лекція-діалог.

Варто зазначити, що для непідготовленої аудиторії (студенти 2-го курсу, які щойно розпочали вивчення дисципліни) краще обрати лекцію-діалог як перехідну форму від традиційного заняття до більш активного зі сторони студентів. На такому занятті викладач постійно активізує увагу студентів запитаннями, перетворюючи виклад інформації у спілкування і стимулюючи студентів до побудови діалогічних висловлювань як одного з напрямів навчальної роботи щодо формування мегапрагматичної компетентності. Таке заняття може перетворитися в лекцію-диспут, залежно від тематичної придатності й комунікативної активності студентів.

Лекція-конференція може бути застосована для студентів старших курсів з метою формування вмінь виступу перед аудиторією. Складається вона із заздалегідь сформульованої проблеми і системи доповідей (до 10 хвилин) за кожним питанням теми. Проблемні моменти такого заняття:

1) невміння студентів виокремити головне й найцікавіше зі значного обсягу інформації у межах відведеного часу, оскільки вся увага студента зосереджена на викладі матеріалу;

2) труднощі в резюмуванні, узагальненні викладеного;

3) неготовність до імпровізації – відповідей на запитання аудиторії.

Тут на допомогу студентів приходить викладач як у процесі виступу, так і в процесі підготовки до нього. Таке модернізоване лекційне заняття виявляє значну ефективність у плані стимулювання самопідготовки студента,

активізації та вдосконалення його комунікативних здібностей, підвищення самооцінки та професійної орієнтації.

Відеолекція вимагає відповідного технічного забезпечення і ґрунтовної підготовки з підбору відповідних відеоматеріалів, однак повністю виправдовує затрачені зусилля, оскільки дуже позитивно сприймається аудиторією. До прикладу, тема «Документація з кадрово-контрактних питань» може розпочинатися показом відеоматеріалів про прийняття особи на роботу й оформлення документації у відділі кадрів, тема «Форми колективного обговорення професійних проблем» може бути проілюстрована записами проведення зборів, нарад, дискусій тощо. Однак такий вид лекції вимагає обов'язкової цільової установки аудиторії, коментування подій, що відбуваються на екрані, письмовим резюмуванням матеріалу в конспектах. В іншому випадку мета лекції не буде досягнута.

Лекція-візуалізація придатна для відтворення матеріалу будь-якої теми, оскільки передбачає перетворення усної інформації у візуальну форму технічними засобами навчання. Однак, коли мова йде про формування мегапрагматичної компетентності студентів, найпродуктивнішим такий вид заняття стає для побудови текстів документного дискурсу, оскільки стандартизована форма документації не піддається засвоєнню без візуальної підтримки і є занадто складною для інших видів лекцій, зокрема лекції-бесіди чи лекції-конференції.

Цікавими й мало апробованими в курсі «УМзаПС» є такі форми лекційних занять, як «проблемна лекція», «лекція з запланованими помилками», «лекція-мозковий штурм», «лекція-прес-конференція», інтерактивна лекція, лекція-екскурсія. Це зумовлено, на нашу думку, надто малою кількістю годин, відведених на лекції зі згаданої дисципліни, а відтак неможливістю творчої адаптації необхідного матеріалу без попередньої підготовки студентів.

Результативність практичної аудиторної діяльності залежить від системи завдань, зорієнтованої на досягнення конкретної мети. Основна тенденція у руслі формування усіх складників комунікативної компетентності студентів – відхід від репродуктивної форми опитування на практичних заняттях. Оскільки наша мета – формування різноманітних аспектів усного та писемного професійного мовлення, то основні умови її досягнення вбачаємо в забезпеченні фахового спрямування завдань, підборі професійно орієнтованих текстів, використанні інтерактивних форм роботи, мотиваційного обґрунтування кожного виду діяльності.

Для формування мегапрагматичної компетентності студентів на практичних заняттях з дисципліни «УМзаПС» ефективними вважаємо завдання на зразок:

1) побудуйте діалог / полілог на тему: «Співбесіда з працедавцем», «Виховна бесіда з учнем», «Батьківські збори» тощо;

2) використовуючи мовні етикетні формули, змоделюйте розмову між керівником та підлеглим, який без поважних причин запізнився на нараду;

- 3) зредагуйте фрази, які зустрічаються у професійному спілкуванні;
- 4) дайте наукове визначення поняттям «професіонал», «вчитель», «урок», «спілкування», «школа»; опишіть ці поняття в художньому стилі;
- 5) схарактеризуйте емоційний стан людини за поданими мімічними ознаками;
- 6) розіграйте службову телефонну розмову незнайомих людей;
- 7) підготуйте ораторські промови на теми: «Вільне відвідування лекцій», «Престижність та перспективи професії вчителя», «Як зацікавити молодшого школяра художньою книгою?», «Роль ораторського мистецтва в професії вчителя»;
- 8) сформулюйте мовні звороти привітання, знайомства, прощання, подяки слухачам в офіційній обстановці;
- 9) підготуйте необхідні матеріали для проведення: а) оперативної наради; б) наради оргкомітету з проведення наукової конференції;
- 10) напишіть лист-подяку організації, яка надала благодійну допомогу.

Хороші результати показав метод «одночасного опитування», що дає можливість поєднати перевірку рівня засвоєння теоретичного матеріалу з практичним його втіленням у конкретній ситуації, а також контролювати рівень активної діяльності усіх студентів групи. Умови використання методу:

- 1) робота тільки з одним питанням теми;
- 2) одночасне використання усних, письмових, ситуативних індивідуальних завдань, роботи біля дошки, роботи в парах, тестування тощо;
- 3) застосування самоперевірки та самооцінювання в роботі студентів.

Наприклад, після оголошення питання, яке буде розглядатися, визначається доповідач (викладає теорію) та ілюстратор (ілюструє прикладами усно або на дошці), які виступають синхронно; двом студентам пропонується виконати письмову вправу, дотичну до питання теми, правильність виконання якої контролюватиметься шляхом перехресної самоперевірки; сильним студентам пропонується для виконання ситуативне завдання, усі інші в той час виконують тестування. Такий метод дозволяє охопити діяльністю всіх студентів з кожного питання теми, відповідно оцінити їх роботу на парі, а не знання окремого питання, зекономити навчальний час для перевірки самостійної роботи.

Організація самостійної роботи студентів є важливою ланкою системи управління якістю освіти у навчальному закладі. Самостійна робота – особлива форма прояву творчої активності студента, його самоосвіти, та тісно пов'язана з навчальною діяльністю студента на занятті. Вона є багатофункціональною та виховує самостійність, відповідальність і дозволяє максимально індивідуалізувати процес навчання [232, с. 77–78].

Серед форм організації самостійної навчальної роботи студентів під час вивчення курсу «УМзаПС» виділяємо дві: тематичну й перспективну. Тематична передбачає подання матеріалу для самостійної роботи до або після опрацювання кожної конкретної теми. Перспективна форма організації

самостійної роботи студентів виражається через попереднє ознайомлення студентів із планом самостійної роботи на навчальний семестр із зазначенням алгоритму виконання та системи оцінювання. Вважаємо, що така форма роботи дає можливість краще організувати студентів, спрямувати їх на виконання певного обсягу завдань і, відповідно, стимулювати через бачення перспективного результату.

Вибір завдань для самостійної роботи з метою формування мегапрагматичної компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі залежить від видів лекційних занять, оскільки лекція-конференція чи лекція-мозковий штурм передбачають попередню самостійну підготовку студентів, від типу використовуваних інформаційних джерел, а також від рівня прояву творчості в процесі її здійснення та форми контролю.

До прикладу, найпростіший, на перший погляд, вид самостійної роботи – опрацювання певної теми, яка не виноситься на лекцію, буде неефективним, якщо обмежиться збором інформації та репродуктивним її відтворенням на занятті. Значно краще зарекомендували себе творчі варіанти опрацювання матеріалу:

1) опис одного фахового поняття в усіх функціональних стилях з наступною презентацією перед аудиторією без називання стилю (до теми «Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні»);

2) підготовка колективного інтерв'ю з теми «Спілкування як інструмент професійної діяльності»;

3) розробка віртуального ілюстративного альбому до питання «Невербальні компоненти спілкування»;

4) інформаційні проекти до визначених тем з використанням сучасних технологій;

5) презентація своєї спеціальності до Дня відчинених дверей на педагогічному факультеті (тема «Риторика і мистецтво презентації»);

6) підготовка пакету документів для влаштування на посаду вчителя початкових класів, директора школи тощо (тема «Документація з кадрово-контрактних питань»).

Така форма організації самостійної роботи зацікавлює студентів, активізує їхню діяльність, створює позитивну психологічну атмосферу під час контролю виконаної роботи.

Таким чином, формування мегапрагматичної компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі здійснюється комплексно як частина професійно-мовленнєвої підготовки в процесі викладання курсу «УМзаПС» та з урахуванням сучасних мовознавчих тенденцій. Основні напрями навчальної діяльності в цьому контексті реалізуються за допомогою новітніх форм подачі матеріалу, аудиторного й самостійного опрацювання та контролю. Для того, щоб реалізувати викладену програмову мету, вчитель початкових класів повинен не тільки сам достатньо володіти подібною компетентністю, але й мати навички формування її в учнів.

1.3.3. Документознавча компетентність у професіограмі фахівця педагогічної галузі

Реалії сучасного соціально-економічного й гуманітарно-культурного аспектів розвитку суспільства, впровадження новітніх інформаційних технологій у всі галузі суспільної діяльності зумовлюють особливе значення документа як форми фіксації та підтвердження професійних відносин. Будь-яка виробничо-професійна, в тому числі й освітня, галузі, не можуть відмежуватися від документообігу, а отже, потребують висококваліфікованих фахівців, професіограма яких вміщує знання та вміння граматично і юридично правильного оформлення документації.

У різноманітних наукових дослідженнях документ розглядається у жорстко обмежених параметрах конкретної діяльності, з позицій прикладного підходу. Так, в роботах С. Кулешова досліджуються документальні джерела наукової інформації [114]. Г. Асєєв і В. Шейко акцентують увагу на ступені інформативності документа та застосуванні інформаційних технологій у документуванні [4], А. Прилуцька, М. Матліна розглядають документ у системі соціальної комунікації [173], М. Хойнацький досліджує роль документа у стандартизації бібліотечної та видавничої справи [227]. Освітній аспект професійних компетенцій фахівців з документальних комунікацій аналізує у своїй праці професор Л. Філіпова [222]. Однак ці та подібні дослідження стосуються найчастіше фахівців спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність». Водночас педагогічний та методичний аспекти формування документознавчої компетентності студентів інших спеціальностей поки що залишаються поза увагою науковців.

Отже, існування розгалуженої системи документації, опанування якою є необхідною складовою професіограми фахівця будь-якої галузі діяльності, відсутність ґрунтовних досліджень з питань формування документознавчої компетентності студентів закладу вищої освіти, необхідність комплексного розгляду цієї проблеми зумовлюють актуальність дослідження функціональних можливостей змістового наповнення дисципліни «УМзаПС» щодо формування документознавчої компетентності студентів ЗВО (за зразком педагогічних спеціальностей).

Документна комунікація є важливою частиною будь-якого професійного спілкування. Головна мета будь-якої документної комунікації, якої б сфери діяльності вона не стосувалася (адміністративно-управлінської, господарської, бізнес-діяльності, наукової, освітньої тощо), – одержати бажаний результат. Таке завдання постає перед автором-укладачем документа [173, с. 118]. І саме воно визначає сутність його документознавчої компетентності.

Відповідно до проекту Європейської системи кваліфікацій, компетенція розуміється як інтегроване поняття і виражає здатність людини самостійно застосовувати в певному контексті різні елементи знань і умінь. Освоєння певного рівня компетенцій розглядається як здатність використовувати

і поєднувати знання, вміння і широкі компетенції залежно від змінних вимог конкретної ситуації або проблеми. У свою чергу, підтвердження професійних компетенцій здійснюється через присвоєння кваліфікації випускнику, що означає «офіційне визнання цінності освоєних компетенцій для ринку праці і для подальшої освіти та навчання» [77]. Виходячи з цього, можемо окреслити поняття «документознавча компетенція»: знання, вміння та навички щодо складання й оформлення документації з урахуванням змісту переданої інформації, зафіксованої на матеріальному носії; коду – правил мови, якою зафіксоване повідомлення; стильових ознак документа; контексту, в якому зміст та форма переданої інформації будуть доречними та необхідними. Відповідно документознавча компетентність передбачає ефективну реалізацію отриманої компетенції у конкретних професійних ситуаціях.

Формування документознавчої компетентності студентів педагогічних ЗВО відбувається здебільшого в контексті викладання дисципліни «УМзаПС», оскільки курсу «Документознавство» чи «Діловедення» навчальними планами та програмами не передбачено. Змістове наповнення курсу «УМзаПС» передбачає засвоєння студентами інформації за такими напрямками:

- 1) загальне поняття про документи, їх призначення та класифікація;
- 2) структура документів, види та порядок розміщення реквізитів у документах за ДСТУ 4163-2020 «Державна уніфікована система документації. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлювання документів»;
- 3) вимоги до бланків документів, технічні вимоги до оформлення документації;
- 4) практичне застосування мовних норм у текстовій структурі документів;
- 5) оформлення зразків документації з кадрово-контрактних питань, а саме: заяви про прийняття на роботу, про звільнення, про відпустку, автобіографії, резюме, характеристики, рекомендаційного листа, трудового договору, контракту, трудової угоди, наказу щодо особового складу та ін.;
- 6) типові зразки довідково-інформаційної документації, зокрема: повідомлення (оголошення), службова записка, доповідна записка, пояснювальна записка, звіт, протокол, витяг з протоколу, довідка;
- 7) ділова кореспонденція: види листів, їх структура, порядок оформлення, етикет ділового листування [49].

Знання та вміння з названих напрямів роботи складають базовий блок, обов'язковий для засвоєння студентами закладу вищої освіти будь-якої спеціальності, оскільки торкаються загальних моментів документної комунікації, наявних в усіх галузях професійної діяльності (наприклад, подання резюме для проходження конкурсу на посаду, прийняття на роботу, процес трудової діяльності, звільнення тощо). Тому не можемо погодитися з думкою Н. Юрійчук: «Об'єктом вивчення у вищому навчальному

закладі може й повинна виступати мова ділових паперів, а не їх форма і функції. Документознавчу підготовку варто здійснювати окремо і тільки з тих спеціальностей, де вона дійсно потрібна» [244]. Вважаємо, що документознавча підготовка є необхідною складовою фахової компетентності особи, оскільки підвищує її кваліфікаційний рівень та сприяє ефективній інтеграції у систему професійних відносин.

Крім цього, в курсі «УМзаПС» повинні подаватися до вивчення й ті види документів, які безпосередньо використовуються у сфері майбутньої професійної діяльності студентів. Форма опрацювання та глибина засвоєння матеріалу, звичайно, залежатимуть від площини дотику документної комунікації з активною професійною діяльністю у певній галузі. До прикладу, спеціальність 013 «Початкова освіта» передбачає володіння знаннями та вміннями з оформлення текстів-інструкцій, листів, повідомлень, оголошень, запрошень тощо для виконання державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з української мови [219, с. 34]. Водночас ця професійна діяльність не може оминати необхідності складання заяв різних видів, заповнення особового листка з обліку кадрів, написання характеристики на учня свого класу тощо. Відсутність таких знань знижує професійну компетентність вчителя, його самооцінку, авторитет у колективі, негативно впливаючи на процес професійного зростання.

Вищі вимоги щодо документознавчої компетентності висуваються до директорів шкіл та їх заступників. Їх професіограма повинна вміщувати знання, вміння й навички роботи з основними документами, що регламентують роботу початкової школи, – загальні нормативно-правові акти, законодавчі акти і державні документи, документація з питань штатного розпису, посадових і робочих інструкцій, кадрова документація, локальні документи, звітна документація, договірні відносини, охорона праці, атестація педагогічних працівників, документи громадського самоврядування (загальних зборів колективу, ради навчального закладу, методичної ради, батьківського комітету, піклувальної ради, учнівської ради) тощо.

З огляду на все вищезазначене, педагогічна освіта повинна забезпечити формування базового рівня знань з документування. У контексті викладання дисципліни «УМзаПС» формування документознавчої компетентності студентів відбувається за такими рівнями:

- 1) рівень інформування (загальне поняття про існування певних видів документації та їх призначення);
- 2) рівень структурування (знання про структуру документів, визначення реквізитів, порядок їх розміщення, інформативність);
- 3) рівень практичного застосування (вміння та навички самостійно складати й правильно оформлювати програмові види документації);
- 4) рівень прикладної інформаційної грамотності (вміння орієнтуватися в документальному інформаційному просторі, працювати з електронними виданнями (КОЗА-ДИСКОМ), зокрема в темах «Шаблони документів

закладу освіти», «Шаблони і розробки для завучів школи», слідкувати за стандартизованістю опрацьованої документації відповідно до ДСТУ 4163-2020 чи інших імовірних стандартів).

Названі рівні документознавчої компетентності студентів педагогічних спеціальностей можуть бути використані як орієнтир під час оцінювання рівня їхніх знань. Зокрема, рівень 1 відповідає оцінці «задовільно», досягнення другого рівня варто оцінити на «добре», рівень 3 підтверджує відмінні знання студента, і тільки рівень 4 дає можливість виявити обдаровану, активну та самостійну в плані освіти особистість.

Оскільки документна комунікація є елементом будь-якої професійної діяльності, формування документознавчої компетентності студентів ЗВО – необхідна складова процесу фахової підготовки, в якому важливу роль відіграє дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням». За своїм змістовим наповненням цей курс дає можливість опанування програмової документації у межах окреслених рівнів і забезпечити належну підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності.

1.3.4. Формування термінологічної компетентності студентів у контексті викладання української мови за професійним спрямуванням

Упродовж останніх десятиліть українська термінологія є об'єктом широкого зацікавлення науковців, які досліджують її в синхронному та діахронному аспектах з метою впорядкування і систематизації. Актуальними завданнями національного мовознавства стало створення і впровадження терміносистем, міжнародне узгодження термінів, теорія і методика термінологічної роботи. Поряд з цим у контексті педагогічної науки гостро стоїть питання підготовки професійно компетентних фахівців, здатних продуктивно адаптуватися до швидкозмінних умов праці. Професійна компетентність у будь-якій галузі передбачає як елементарну складову термінологічну компетентність особистості, тобто наявність термінологічної бази знань та вміння ефективно нею користуватися (поєднання термінологічної грамотності та термінологічної культури).

Проблемами формування професійного функціонального мовлення, і в зв'язку з цим засвоєння термінів і термінологічних сполук, займалося чимало сучасних дослідників (Л. Бутенко [16], Н. Гимер [23], О. Гриджук [30], В. Дубічинський [73], Т. Денищич [63], К. Лихачова [125], Н. Нікуліна [148], Т. Петрова [159], Л. Ритікова [188], Т. Рукас [193], О. Семенюк [195], Н. Тоцька [217], І. Хоменко, І. Глазирін [228], Л. Хохрякова [230], А. Ярова [248] та ін.). Однак проблема створення системи роботи з формування професійного мовлення студентів педагогічних ЗВО потребує окремого ґрунтовного вивчення.

Аналіз наукових напрацювань (О. Кабиш [88], Г. Крохмальна [111], Т. Стасюк [209] та ін.) дозволяє визначити термінологічну грамотність як

відповідність уживаних фахівцем термінологічних нормам української мови (для писемного мовлення), граматичним законам словозміни (для усного й писемного мовлення), нормам української орфографії (для усного мовлення).

Термінологічна культура трактується як комплекс мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок фахівця, за допомогою яких формується фундамент теорії і практики фаху, які необхідні для глибшого осмислення і засвоєння його поняттєвої і категоріальної бази, для реалізації найрізноманітніших актів дослідницького, творчо-аналітичного та практичного характеру, що формують здатність фахівця-мовця до самостійного термінотворення і терміновпорядкування [151].

Термінологічна культура фахівця передбачає:

- 1) володіння терміним словником, постійне його поповнення;
- 2) володіння навичками ефективної роботи з джерелами, необхідними для розв'язання завдань лінгвістичного і термінознавчого характеру;
- 3) вміння аналізувати терміний матеріал щодо його походження, структури, способу творення, нормативності, ступеня засвоєння мовою, актуальності та ін.;
- 4) вміння виявляти на основі попередньо описаних знань помилки і вади у терміновживанні та, відповідно, усувати їх;
- 5) вміння розрізняти продуктивні й непродуктивні моделі термінотворення, використовувати їх для творення чи удосконалення термінного матеріалу [151].

Термінологічна культура формується на основі нерозривного поєднання глибокого знання фаху зі знанням мовних норм, законів і механізмів функціонування як логіко-підсистем, так і лексичної підсистем терміносистеми, або іншими словами – на синтезі фахової ерудиції з мовознавчою, у тому числі термінознавчою [151].

Н. Тоцька зазначає, що оволодіння основами будь-якої професії розпочинається з системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем «наукового дискурсу професії» [216, с. 62], або професійного мовлення – галузевої фразеології та термінології, що допоможе в навчанні у ЗВО, а також у подальшій професійній діяльності. Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології, «приблизно 75-85% від усіх термінів певної галузі науки» [138, с. 167].

До прикладу, говорячи про підготовку вчителя початкових класів, необхідно зазначити, що термінологічна культура такого фахівця не може обмежуватися вивченням однієї-двох дисциплін. Оскільки вчитель (викладач – авт.) може успішно формувати науковий світогляд учнів (студентів – авт.) лише за умови, що він добре знає не лише свій предмет, а й суміжні навчальні дисципліни і здійснює в процесі навчання міжпредметні зв'язки. Це дає змогу розкрити наукову картину світу [223, с. 270]. У цьому ракурсі можна

стверджувати: якщо такі навчальні дисципліни, як «Сучасна українська мова», «Педагогіка», «Математика», «Психологія», «Економіка» та інші формують вузькоспеціальний термінологічний апарат, то курс «УМзаПС» має можливість комплексного вивчення й узагальнення всієї міжпредметної термінологічної системи, з якою доведеться зіткнутися вчителів початкових класів у своїй професійній діяльності [53].

Оскільки мова професійного спрямування є соціально зумовленим варіантом сучасної літературної мови, то професіонал має досконало володіти понятійно-категоріальним апаратом певної сфери діяльності і відповідною йому системою термінів.

Один із розділів навчального курсу «УМзаПС» номінується «Наукова комунікація як складова фахової діяльності». Саме тут студенти опановують теоретичні засади термінознавства, особливості термінології як системи, диференціюють загальнонаукову, міжгалузеву і вузькогалузеву термінології, вивчають способи творення термінів, працюють з термінологічними словниками.

Незважаючи на те, що студенти вже мають досить вагому теоретичну базу знань з різних дисциплін, опанування особливостей наукового мовлення відбувається важко. У процесі роботи очевидним стає недостатній рівень рецептивного оволодіння термінологічною лексикою, тобто навичками впізнавати й розуміти лексичні одиниці зі слуху і під час читання. Зі 100 запропонованих термінів студенти змогли пояснити значення 45 лексем (норма – 75–85%).

Продуктивне володіння лексикою характеризується правильним використанням певних лексичних одиниць, умінням вільно добирати їх залежно від форми та умов спілкування. Такі навички важко проілюструвати статистично, однак результати контролю знань студентів показали, що вимога введення у висловлювання термінологічних одиниць значно ускладнює виконання завдань, збільшуючи витрати часу на 30%.

Рецептивне і продуктивне засвоєння термінологічної лексики потребує спеціальних методичних прийомів і вправ. При цьому необхідно, на нашу думку, дотримуватися таких аспектів [53]:

1. Практичні завдання в курсі вивчення дисципліни «УМзаПС» для студентів педагогічних ЗВО повинні вміщувати не лише педагогічну чи філологічну термінологію; доречно використовувати найбільш поширені терміни з економіки, природознавства, географії, валеології тощо. Адже високий рівень професійної компетентності вчителя суттєво впливає на результат його роботи. Крім цього, відповідно до варіативної складової Типових навчальних планів для учнів 1–4 класів передбачено години на вивчення курсів за вибором, матеріал яких насичений іншою термінологією. Зокрема, курс «Цікава економіка» для 2–4 класів (автори: О. М. Жихарева, Л. В. Кашуба, О. М. Романушко) вміщує близько 80 термінів, серед них економічні: *альтернативна вартість, бартер, бізнес, бюджет, валюта,*

виробник, вклад, відсотки, колообіг ринкової економіки, конкуренція, кредит, обіг, посередник, потреби, ремісник, ресурси (природні, капітальні, трудові, оборотні), ринок товарів та послуг, розподіл праці, підприємництво, сервіс, спеціалізація, споживач, субсидія, товари (проміжні, продовольчі, промислові, комплементарні, субститутути); загальнонаукові: аргументувати, анімаційний, демонструвати, ілюстративний, ініціатива, ділове спілкування, критерії, мобілізувати, оригінальність, презентувати та ін. [82; 95]. Спостереження показали, що студенти не можуть пояснити значення близько третини пропонованих дітям термінологічних одиниць (і це за умови, що вони прослухали курс «Основи економічної теорії»). Очевидно, є потреба в додатковому контекстному їх опрацюванні.

2. У процесі роботи над термінологічною лексикою необхідно приділяти увагу не окремим словам, а перш за все їх зв'язкам з іншими словами у контексті. Ці зв'язки слід показувати з самого початку навчання професійного мовлення і поступово їх розвивати, ускладнюючи завдання. Адже тільки на рівні тексту професійні терміни постають як цілісна комунікативна система, придатна для використання у певних робочих ситуаціях, а не як сукупність розпорошених лексем та синтагм [185].

3. Спостерігається тенденція вживати іншомовні терміни і в офіційно-діловому стилі, і в публіцистиці, і в художній літературі. Та все ж основною сферою застосування термінологічної лексики є науковий стиль української мови. У таких текстах, призначених для фахівців певної галузі, терміни не пояснюються, тому важливим стає засвоєння терміносистеми фаху вже з першого курсу навчання. Тексти для виконання практичних завдань доцільно спеціально обирати з усіх названих вище стилів, але з урахуванням майбутньої спеціальності студентів. Як зазначає І. Дроздова, «спостереження за стилем мови науково-навчальної і власне наукової літератури, вивчення термінологічної лексики і фразеології корисно здійснювати на спеціально відібраних текстах, і навіть на окремих уривках із збірників, рекомендованих за дисциплінами з фаху. Важливе значення в цій роботі відіграють посібники, що видаються викладачами ЗВО, і складені з урахуванням спеціальності конкретного навчального закладу» [69].

4. Окремо слід звертати увагу студентів на використання іноземної термінологічної лексики без належного обґрунтування її семантичної чи функціональної доцільності. Безперечно, духовно-культурний розвиток і наукові взаємовпливи потребують певної інтернаціоналізації понять. Однак за наявності українського відповідника перевагу варто надавати йому, а не запозиченому терміну. В такому випадку студенти повинні розуміти семантику обох термінів-відповідників. Наприклад: *резолуція – рішення, інкримінувати – звинувачувати, артикулювати – виражати, релятивний – відносний, релевантний – істотний, доречний, рецепція – сприйняття, компонент – складник, складова частина; імператив – наказовий спосіб (грам.), веління, наказ тощо.*

5. Термінологічна грамотність передбачає володіння орфографічними, синтаксичними, стилістичними та іншими нормами в системі термінологічних одиниць, тому під час вивчення дисципліни «УМзаПС» варто використовувати завдання на правильне написання слів та редагування речень і невеликих текстів (зразки речень і текстів фахового спрямування).

6. Значне місце в семантизації термінів займає переклад. Тексти, насичені складними для пояснення термінами, варто давати як самостійні завдання (для позааудиторного читання), щоб на заняттях не витратити час на пошуки слів у словнику. Але й використання (за необхідності) словників для читання наукового і фахового текстів на заняттях також дає гарні результати. Зауважимо, що для систематизації засвоєної термінології ефективним є завдання зі створення студентами фахових термінологічних словників, причому наперед зазначається мінімальна кількість лексем у цих словниках.

7. Необхідною умовою формування термінологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів є вміння й навички доцільного користування термінами в усному мовленні. Як показує практика, цей вид діяльності – найважчий для студентів, а тому потребує особливої уваги.

«Навчальні тексти, діалоги, вправи, проблемні завдання, ділові ігри повинні давати можливість не лише виробити мовленнєві навички, засвоїти уживану професійну лексику, а й допомагати у створенні мотивації, сприяти розвитку навичок спілкування у сферах, пов'язаних з діяльністю майбутніх спеціалістів» [216, с. 62–65].

Таким чином, поєднання всіх цих прийомів у формуванні термінологічної культури й термінологічної грамотності майбутніх фахівців дозволяє активізувати діяльність кожного студента, створити передумови переходу від пасивного сприйняття до активного мислення й мовлення.

1.3.5. Загальнонаукова компетентність, її структура, показники, проблемні аспекти формування у студентів педагогічних закладів вищої освіти

Сучасні тенденції динаміки вищої освіти диктують необхідність розвитку індивідуальності кожного студента з урахуванням особливостей його підготовки на різних рівнях в умовах переходу до багатоступеневої системи освіти, що відповідає вимогам реформування системи освіти і дозволяє найбільш повно розкрити її потенційні можливості. У цих умовах на перший план висувається проблема підвищення якості підготовки студента, здатного компетентно вирішувати завдання самоосвітньої діяльності, в основі якої – освітні компетенції, що трактуються як одержувані в процесі освіти знання, вміння в поєднанні з соціально важливими і професійно значущими якостями особистості. А якщо ця особистість готується до формування майбутнього нації – до педагогічної діяльності, то важливість її вдосконалення потроюється.

Професійне мовлення педагога реалізується розмовним, офіційно-діловим і науковим стилями. Хоча більшість підручників з дисципліни «УМзаПС»

наповнені теоретичним і практичним матеріалом, що стосується переважно офіційно-ділового стилю. Такий підхід не забезпечує належного рівня фахової комунікативної компетентності студентів, оскільки вони не оволодівають науковим мовленням, відповідно у майбутньому зіткнуться зі значними труднощами, коли виникне необхідність написання наукової статті, методичних рекомендацій, посібника чи дисертації, виступу на науковій конференції тощо. Низький рівень загальнонаукової компетентності значно звужує діяльність педагога, позбавляючи його можливості самореалізації у науковій сфері та професійного зростання.

Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів були предметом вивчення у працях В. Гриньової [33], С. Мартиненко [135], Т. Нестеренко [147], О. Поясик, О. Максимович [172], О. Савченко [194], Л. Хомич [229] та інших науковців. І. Кожем'якіна [102], Т. Надім'янова, Н. Виницька [146], В. Пасинок [157], С. Романюк [192], І. Соїко [203] досліджували мовленнєві вміння вчителя як показник його готовності до професійної діяльності. Однак питання формування основ загальнонаукової компетентності студентів педагогічних спеціальностей досі залишається відкритим.

Термін «загальнонаукова компетентність» вживаємо зі значенням «здатність використовувати в пізнавальній і професійній діяльності базові знання з певної галузі; удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень, здобувати нові знання, використовуючи сучасні освітні та інформаційні технології». Загальнонаукову компетентність у структурі професійної компетентності фахівця виділяють С. Литвинова [124], В. Пантелєєв, Т. Сакада [156], Н. Шостаківська [241], В. Ягупов, В. Свистун [246, с. 7] та інші. Як структурні елементи цієї дефініції виокремлюємо науково-дослідницьку [8; 112; 139] та інструментальну [118; 218] компетентності, оскільки вони є основою здобуття нових знань у процесі освіти чи самоосвіти.

Науково-дослідницька компетентність демонструє розвиток основних інтелектуальних характеристик наукового стилю мислення та діяльності, здійснення внутрішньонаукового та методологічного синтезу в навчальному процесі, оформлення результатів науково-дослідної роботи у вигляді понять, законів, теорій; встановлення міждисциплінарних зв'язків, генералізацію ідей [51].

Інструментальна компетентність передбачає здатність до використання у навчально-пізнавальній діяльності елементарних навичок роботи з текстовим матеріалом (першоджерела, навчально-методична література, законодавчі акти тощо), тобто навички роботи з інформацією з різних джерел; інтелектуально-логічні здібності; організаційні навички у навчальній діяльності: організація і планування навчальної роботи [51].

Назва «загальнонаукова» відображає універсальність цієї компетентності, вона є актуальною під час вивчення всіх навчальних дисциплін у ЗВО. Загальнонаукова компетентність майбутнього фахівця-педагога виявляється

в певних показниках, основними з яких є: здатність орієнтуватися в різних видах діяльності; вміння використовувати засоби і способи діяльності: планування, проектування; досвід здійснення різних видів діяльності: пізнавальної, навчальної, ігрової, дослідницької та ін. Важливим є вміння побачити і сформулювати проблему, запропонувати варіанти її вирішення і вибрати найефективніший; готовність прийняти відповідальність за свій вибір; готовність до оцінної діяльності: вміння давати аргументовану оцінку різних поглядів і позицій; реально оцінювати свої можливості, у тому числі межі власної компетенції [93, с. 49].

У програмі навчальної дисципліни «УМзаПС», затвердженій Міністерством освіти і науки України для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (наказ № 1150 від 21 грудня 2009 року зі змінами згідно наказу МОН № 259 від 29.03.10 р.), формуванню науково-дослідницької компетентності студентів відведено третину матеріалу (третій змістовий модуль, що вивчається у 5 семестрі) [145].

Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології. Незважаючи на те, що студенти вже мають досить вагомую теоретичну базу знань з різних дисциплін, опанування особливостей наукового мовлення відбувається важко. Зокрема, теоретичний рівень знань з теми «Українська термінологія у професійному спілкуванні» значно випереджає формування вмінь та навиків використання фахової термінології у писемному та усному мовленні студентів. За принципом «від простого до складного» студенти повинні спочатку навчитися розпізнавати в наукових текстах загальнонаукові, міжгалузеві та вузькогалузеві терміни, визначати способи їх творення, використовувати у процесі виконання практичних завдань наявні фахові термінологічні словники, у тому числі й електронні, розуміти семантику термінологічної лексики, поступово вводячи її у своє мовлення. Як підсумкову форму самостійної роботи з названої теми ми пропонуємо складання словника фахової термінології студентами кожної спеціальності [38]. Спостереження показують, що такий вид діяльності дає можливість практично закріпити одержані знання про принципи нормування, кодифікації та стандартизації термінів, сприяє кращому запам'ятовуванню лексичних одиниць, вдосконалюючи професійне мовлення майбутніх учителів.

Серед труднощів, які доводиться долати під час опрацювання матеріалу цієї теми, виділяємо: 1) нерозуміння студентами значень іншомовних слів-термінів; 2) невміння підібрати український відповідник до терміна іншомовного походження; 3) відсутність навиків диференціації української та іншомовної термінології; 4) використання у мовленні ненормативних термінів-кальок з російської мови, наприклад: *приймати до уваги доводи оратора, надзадача педагога, учбова дисципліна*; 5) сплутування значень термінів-паронімів, наприклад: *дискваліфікація, декваліфікація; дискримінація, дискредитація*;

категорійний, категоричний; стимуляція, симуляція; 6) невміння працювати з термінами, які змінюють своє значення залежно від сфери використання: акт, адаптація, активний, корінь; 7) нерозрізнення значення омонімів (риторичних термінів і загальноживаних слів чи термінів інших галузей): еліпс, синтез, експозиція, екскурсія, період, усмішка тощо; 8) неправильне вживання термінологічних форм у родовому відмінку однини (закінчення –а(-я), -у(-ю)).

Варто зазначити, що рівень оволодіння фаховою термінологією безпосередньо впливає на засвоєння студентами наступної теми змістового модуля – «Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні». Показниками засвоєння цього матеріалу є: розуміння особливостей наукового тексту і професійного наукового викладу думки, використання відповідних мовних засобів у наукових текстах, вміння і навички організації власної розумової діяльності (складання плану, написання тез, конспектування), анування і реферування наукових текстів, засвоєння основних правил бібліографічного опису джерел та оформлення покликань, написання рецензії та відгуку, опанування різних видів оформлення результатів наукової діяльності, зокрема підготовка до написання курсової, бакалаврської чи дипломної робіт. Важливим компонентом загальнонаукової компетентності, на нашу думку, є засвоєння і дотримання норм наукового етикету. Очевидно, що наведений матеріал найбільше спрямований на формування інструментальної компетентності майбутнього педагога, зокрема таких її показників, як вміння працювати з інформацією різних джерел походження (періодичні видання, першоджерела, законодавчі акти, електронні ресурси), навички планування та організації своєї навчальної діяльності (складання плану роботи, її рубрикація, конспектування, реферування тощо).

Як підсумкову форму самостійної роботи до цієї теми пропонуємо написання наукової статті на тему курсової роботи [38]. Результати практичного досвіду роботи у ЗВО засвідчують, що такий вид діяльності є ефективним, незважаючи на рівень складності, оскільки дає студентам можливість практично застосувати набуті знання і об'єктивно висвітлює всі недоліки та недопрацювання. Серед зафіксованих нами помилок найчисельнішими є такі:

1) використання лексики, не властивої науковому стилю мовлення, зокрема зайвих оцінних словосполучень, вставних слів, експресивно забарвленої лексики, художніх означень тощо;

2) відсутність плавного логічного переходу між абзацами та частинами наукової роботи;

3) використання надто поширених складних речень, які ускладнюють розуміння змісту написаного;

4) відсутність або нечітке виокремлення висновків;

5) неправильне оформлення покликань та цитувань;

6) невміння виділити мету та завдання дослідження;

7) вживання слів-кальок з російської мови: *ведуча організація, я рахую що, у відповідності до, приймати участь* тощо;

8) термінологічна «бідність»;

9) плеоназм: *потенційні можливості, бачити своїми власними очима, передовий авангард, свій власний вибір, спільна співпраця, вільна вакансія* та ін.;

10) розбіжність траєкторій теми та змісту дослідження.

Для подолання названих труднощів розроблено систему вправ, спрямовану на поетапне усунення кожного конкретного недоліку і закріплення цих навиків у наступних завданнях (Додаток А).

Найважчою у прагматичному аспекті, на нашу думку, є тема «Переклад і редагування наукових текстів», оскільки вона акумулює в собі інформацію з попередніх тем, ускладнюючи її перекладом з російської мови. Необхідно зазначити, що під час перекладу українською мовою наукових текстів автори досить часто неправильно добирають українські еквіваленти загальноживаних лексем російської мови, перекладають дослівно усталені словосполучення, а постійне тиражування одних і тих же помилок у наукових текстах призводить до розхитування мовної норми. Зокрема, студенти часто неправильно перекладають мовні кліше (*другими словами – інакше кажучи, в основному – здебільшого*), прийменникові конструкції з прийменником *по* та орудним відмінком без прийменника (*по недорозумінню – через непорозуміння, по другому адресу – на іншу адресу*), активні дієприкметники теперішнього часу (*разрушающий – руйнівний, желающий – охочий*). Ці та інші недоліки перекладу потребують аналізу і систематизації з метою їх усунення в студентській практичній діяльності. Для цього ми пропонуємо студентам підсумкову самостійну роботу у вигляді перекладу та редагування фахового наукового тексту з подальшим резюмуванням зроблених помилок [38]. Це дає можливість узагальнити найпоширеніші недоліки, систематизувати їх, донести до всіх студентів правильні варіанти.

Отже, у процесі вивчення третього змістового модуля дисципліни «УМзаПС» студенти виконують три вагомні види самостійної роботи (по одній до кожної теми), які дають можливість викладачеві проводити ефективний моніторинг рівня сформованості науково-дослідницької та інструментальної компетентностей студентів і відповідно до цього корегувати власну педагогічну діяльність.

Оскільки у контексті компетентнісного підходу зміст компетентності можна візуалізувати формулою:

Компетентність = знання + вміння + навички + досвід діяльності ,

то структура практичної частини змістового модуля повинна відповідати наведеним доданкам (сформульовані педагогом завдання формують вміння і відточують навички, для чого необхідно створити умови отримання досвіду діяльності у вигляді самостійної роботи).

Таким чином, у процесі дослідження виділено перелік елементів загальнонаукової компетентності, які формуються у майбутнього фахівця

педагогічного профілю під час вивчення дисципліни «УМзаПС». Зокрема, до основних належать: базові загальнонавчальні навички, які забезпечують ефективність навчання у вищій школі; компетентність щодо роботи з інформацією; мислительні навички, елементи науково-дослідницької діяльності. Формування загальнонаукової компетентності здійснюється в процесі вирішення практичних і дослідницьких завдань, спрямованих на інтеграцію отриманого раніше досвіду та придбання нового в процесі спільної діяльності з викладачем або під його керівництвом. Залучення студентів до самостійної практичної роботи сприяє підвищенню якості навчання, формуванню адекватної самооцінки, посиленню професійної спрямованості, підвищенню відповідальності за результати своєї праці.

1.3.6. Інформаційно-технологічна компетентність майбутнього науково-педагогічного працівника

Динамічний розвиток сучасного світу, насиченого надлишковою кількістю інформації та технічними засобами її отримання й використання, зумовив появу нового покоління користувачів, орієнтованих на швидкий пошук матеріалу без інтелектуальних затрат на аналітичне її осмислення і правильне лінгво-технологічне оформлення. Сучасний середньостатистичний студент, повністю покладаючись на всесвітню мережу, втрачає здатність до самостійного створення інформаційного продукту, мотивацію до опрацювання першоджерел, аналізу й синтезу матеріалу, виведення власних висновків. Крім цього, спостерігається нехтування лінгвістичними й технологічними нормами оформлення друкованих робіт, спричинене їх незнанням і нерозумінням необхідності застосування.

У таких умовах особливо актуальною стає проблема підготовки високопрофесійного науково-педагогічного працівника, викладача ЗВО, готового до роботи з представниками «Google-покоління» [98], а саме такого, який:

- 1) володіє інтернет-технологіями на вищому рівні, ніж його студенти;
- 2) вміє сформулювати у студентів критичне ставлення до пошукових систем;
- 3) на 100 % ознайомлений з предметною навчальною інформацією, яку пропонує всесвітня мережа;
- 4) здатний сформулювати у студентів інформаційну культуру отримання, опрацювання й оформлення матеріалу;
- 5) працює з мультимедійними програмами і технологіями організації дистанційного навчання;
- 6) методично підготовлений до такої організації навчальної роботи, яка вимагала б від студентів творчого опрацювання інформації, використання інших джерел (крім інтернету), створення власного інформаційного продукту.

Інформаційно-комунікаційні технології стали невід'ємним компонентом навчального та виховного процесу більшості освітніх закладів країн

Європи, Америки та розвинених країн Азії. ІКТ-ресурси створюють додаткові можливості для вдосконалення навчального плану та створення умов для ефективної комунікації між педагогом та учнями або студентами, які раніше не були доступними. Необхідною умовою результативного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному просторі є володіння педагогом комп'ютерною грамотністю і компетентністю в даній сфері [180, с. 113].

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених вивченню згаданої теми, єдиного терміна для позначення професійної компетентності педагога в аспекті використання комп'ютерних технологій, а також універсальної його дефініції на сьогоднішній день не існує. Зарубіжними дослідниками використовуються такі терміни, як цифрова компетентність (англ. *digital competence*), цифрова грамотність (англ. *digital literacy*), компетентність у сфері ІКТ (англ. *ICT competence*), інформаційно-комунікаційно-технологічна грамотність (англ. *ICT literacy*) та інші [180, с.113]. У наукових працях зустрічаються терміни «інформатична компетентність» (М. Головань [26], Р. Гуревич [55], Л. Карташова [92], А. Литвин, О. Литвин [120; 121], Н. Морзе [140], Л. Петухова [160], О. Спірін [207], Т. Тихонова [213], Т. Четверикова [234] та ін.), «інформаційно-комунікаційна компетентність» (О. Кишинська [97], С. Литвинова [123], Р. Моцик [142], Т. Пушкарьова [183], Т. Тихонова [212], О. Шестопалюк [236], М. Шишкіна, В. Тагауров [238] та ін.), «інформаційна компетентність» (Н. Баловсяк [5], Я. Карлінська [91], І. Когут [101], Т. Лупиніс [129] та ін.), «технологічна компетентність» (А. Дяченко [75], Л. Куземко [113], Н. Манько [133], Ю. Овод [150], О. Плуток [165], Л. Тишакіна [214], О. Харченко [225], Г. Шкільова [239] та ін.), «інформаційно-технологічна компетентність» (Т. Грицька [35], Ю. Колос [104], О. Литвиненко [122], Є. Лодатко [127], Л. Паламарчук [155], Н. Прилуцька [174], Т. Тихонова [213] та ін.).

Аналіз наявних наукових напрацювань щодо термінологічних номінативів використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі показав, що найширше трактування одержав термін «інформатична компетентність». Показовим є визначення А. Литвин і О. Литвин: «Інформатична компетентність педагогічного працівника – багатоаспектне поняття, що визначає його здатність і готовність до виконання професійної діяльності в інформаційно-освітньому середовищі, стиль мислення, сформованість наукового світогляду, новий тип інтерактивного спілкування, що відповідає вимогам інформаційного суспільства» [120].

Інформаційно-технологічна компетентність розглядається в двох аспектах: інформаційному – орієнтація в інформаційному просторі, вміння фільтрувати й знаходити необхідну інформацію, використовуючи комп'ютерні технології; технологічному – використання комп'ютерних технологій для створення нового навчального продукту, його оформлення й презентації, оцінювання навчальної діяльності.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що інформаційно-технологічна компетентність є одним із елементів інформатичної компетентності. Т. Тихонова пропонує модель інформатичної компетентності, яка подана двома основними кластерами: інформаційно-комунікаційною компетентністю як ключовою та інформаційно-технологічною компетентністю як предметною [213, с. 92]. Інформаційно-технологічну компетентність науковець визначає як «здатність людини проектувати та створювати інформатичні продукти. Під інформатичним продуктом ми розуміємо штучний інформаційний об'єкт, який має цільове призначення, та створений за певними вимогами (стандартами) й певними правилами (технологіями) за допомогою засобів ІКТ» [213, с. 93].

Взявши за основу наведену дефініцію, вважаємо, що інформаційно-технологічна компетентність майбутнього науково-педагогічного працівника – це здатність вирішувати інформаційно-дидактичні проблеми, застосовуючи при цьому сучасні технологічні засоби [40, с. 129–130].

Оскільки створення науково-навчального продукту засобами сучасних технологій передбачає багатоаспектну діяльність, виникає необхідність структурного аналізу інформаційно-технологічної компетентності.

Насамперед вважаємо за необхідне розмежувати поняття «інформаційна компетентність» та «інформатична компетентність», трактування яких у сучасному науковому просторі здебільшого накладаються. Так, Л. Петухова вважає «ідентичним компетенціям з ІКТ – компетенції в галузі інформатики» [160], водночас стверджуючи, що «не можуть існувати компетенції в галузі інформації» [160].

Н. Баловсяк визначає інформаційну компетентність як інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку відомостей та ефективної роботи з ними у всіх їх формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, та здатності щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті [5]. Як бачимо, науковець у структуру інформаційної компетентності вводить і технологічну складову.

Подібної думки дотримується Н. Дмитренко. За його трактуванням, інформаційна компетентність – це якість дій працівника, що забезпечують ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог, формулювання навчальної проблеми різними інформаційно-комунікативними способами, кваліфіковану роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, готовими програмно-методичними комплексами, що дозволяють проектувати рішення педагогічних проблем і практичних завдань, використання автоматизованих робочих місць педагогічного працівника в освітньому процесі; регулярну самостійну пізнавальну діяльність, використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів

в освітньому процесі, ведення документації навчального закладу на електронних носіях [65, с. 32].

Інформатична ж компетентність здебільшого трактується як компетентність в галузі інформатики. За визначенням М. Головань, інформатична компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке інтегрує знання про основні методи інформатики та інформаційних технологій, уміння використовувати наявні знання для розв'язання прикладних задач, навички використання комп'ютера і технологій зв'язку, здатності представляти повідомлення і дані у зрозумілій для усіх формі і виявляється у прагненні, здатності і готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних та комп'ютерних технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [24, с. 63]. У такому розумінні поняття «інформатична компетентність» та «технологічна компетентність» сприймаємо як синонімічні.

Отже, на основі аналізу наукових джерел можна окреслити структуру інформаційно-технологічної компетентності майбутнього науково-педагогічного працівника. Інформаційна компетентність як елемент інформаційно-технологічної компетентності виявляє себе в професійній здатності особистості до ефективного пошуку, критичного опрацювання й продуктивного створення інформації. Вважаємо, що таке поняття є науково обґрунтованим й функціонально виправданим, оскільки процес оволодіння інформацією та її перетворення не завжди пов'язаний з інформаційними технологіями.

У свою чергу, інформаційну компетентність науково-педагогічного працівника формують кілька складових:

- 1) наявність потреби й інтересу до наукового пошуку інформації – (мотиваційний компонент);
- 2) вміння здійснювати пошук необхідної інформації, використовуючи функціональні маркери (назви журналів, статей, монографій, сайтів, теги, хронологію, бібліографію тощо) – (операційний компонент);
- 3) здатність до критичного осмислення інформації, відбору актуальних тез (когнітивний компонент);
- 4) здатність до трансформації, структуризації і грамотного перетворення наукового знання в навчальний матеріал – (трансформаційний компонент);
- 5) усвідомлення особистої відповідальності за дотримання нормативних аспектів пошуку й використання інформації (авторське право, професійна етика) – (ціннісний компонент).

Технологічна компетентність як елемент інформаційно-технологічної компетентності виражається в професійній здатності особистості до використання цифрових технологій у процесі пошуку, опрацювання, оформлення і моделювання інформації.

У структуру технологічної компетентності входять:

1) психологічна готовність і здатність до постійного опанування нових функцій сучасних інформаційно-комунікаційних технологій – (мотиваційний компонент);

2) вміння використовувати відповідні технології в процесі підготовки, оформлення й презентації наукового та навчального матеріалу – (операційний компонент);

3) здатність до самоосвіти у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (пошук алгоритмів застосування відповідного програмного забезпечення) – (когнітивний компонент);

4) навички технологічно й лінгвістично грамотного перетворення рукописного тексту в друкований (трансформаційний компонент);

5) дотримання нетикету – етичних норм і правил технологічно опосередкованого спілкування (у соцмережах, електронною поштою, на форумах, у чатах тощо) (ціннісний компонент).

Отже, структурну модель інформаційно-технологічної компетентності фахівця педагогічної галузі схематично можна зобразити так (рис. 1.6):

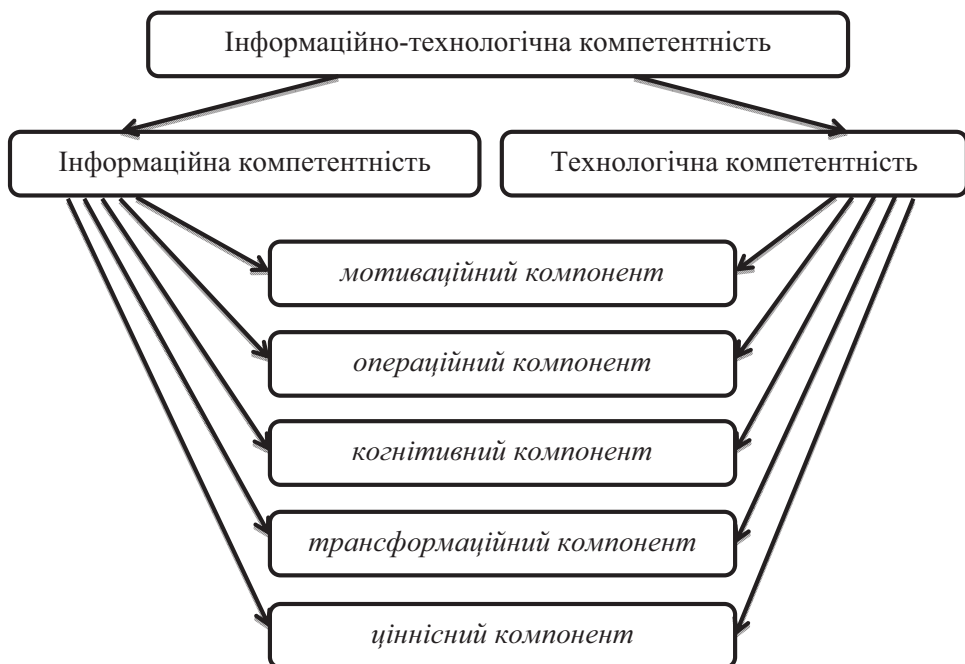


Рис. 1.6. Структура інформаційно-технологічної компетентності фахівця педагогічної галузі

Джерело: розроблено автором.

Якщо формування інформаційної компетентності (усіх її складових) може й повинно відбуватися у контексті будь-якого програмового курсу підготовки фахівців педагогічної галузі, то технологічна компетентність досі

залишається малоохопленою, а подекуди тільки дотичною до нормативної компетентнісної парадигми майбутнього науково-педагогічного працівника.

Зокрема, розвиток мотиваційного й когнітивного компонентів технологічної компетентності наштовхується на перешкоди матеріально-технічного характеру. Майбутні педагогічні працівники, зорієнтовані на працевлаштування в школах сільської місцевості, особливо віддалених гірських районів, володіють інформацією про матеріально-технічне забезпечення цих шкіл (наявність комп'ютерів, принтерів, інтернет-мережі, мультимедійного забезпечення), а позаяк воно є не найкращим, втрачають мотивацію до самоосвіти і самовдосконалення в сфері інформаційно-комунікаційних технологій [250].

Операційний компонент технологічної компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі, як свідчить практика роботи в педагогічному ЗВО, охоплений частково. Зокрема, студенти, самостійно опанувавши алгоритм роботи в програмі Microsoft PowerPoint, абсолютно не володіють інформацією про види та правила створення електронних презентацій. Тут варто виділити кілька аспектів [45].

1. Для майбутнього науково-педагогічного працівника, безперечно, важливим є розуміння відмінностей навчальної електронної презентації від наукової. Відповідно студент повинен отримати інформацію про особливості організації презентованого матеріалу, призначеного для роботи з дітьми в класі, виступу на практичному занятті, на конференції чи під час захисту магістерської роботи. Певні можливості для цього з'являються під час вивчення курсу «УМзаПС», однак незначна кількість годин і той факт, що названа дисципліна викладається тільки на 1-у або 2-у курсі, значно знижують ефективність засвоєння інформації.

Зокрема, неохопленим залишається матеріал про категорії навчальних (педагогічних) презентацій: конспект уроку, слайд-шоу, текстова презентація, анімовані схеми, заповнення таблиці, аналіз картини, тренажер, тестування, робочий зошит тощо.

2. Вимоги до оформлення наукових і навчальних презентацій здаються очевидними, однак практика показує, що студенти, зокрема магістранти, допускаються при цьому значних помилок. Найпоширенішими серед них є такі:

- використання на слайді значного обсягу текстового матеріалу, що робить його непридатним для візуального охоплення;
- подання на одному слайді кількох різноспрямованих тез;
- використання дієслів у різних часових формах;
- неінформативні заголовки або їх відсутність;
- подання на слайді другорядної інформації та відсутність основної, висновків чи узагальнень;
- наявність орфографічних і стилістичних помилок;
- використання яскравого фону або фону в вигляді картини, що утруднює сприйняття тексту;

- прикрашання слайду зайвими картинками, які порушують науковість викладу й створюють бар'єр на шляху ефективної передачі інформації;
- різностильове оформлення слайдів;
- уникнення звукового супроводу з причини невміння його застосовувати; дослідження свідчать, що одночасне застосування зорового й слухового сприйняття інформації підвищує його ефективність до 65 %;
- використання курсиву чи підкреслень у тексті презентації, що ускладнює сприймання;
- використання великої кількості анімаційних ефектів, які часто є недоречними;
- використання занадто швидкого або занадто повільного руху анімованих об'єктів.

3. Використання електронної презентації під час виступу, голосовий супровід мультимедійного зображення не були предметом вивчення жодного навчального курсу, хоча саме вміння правильно, у відповідному стилі та з належним інтонаційним оформленням подати інформацію в більшості випадків є визначальним для рівня її сприйняття слухачами. Поширеними, зокрема, є такі недоліки:

- показ на слайді значного за обсягом текстового масиву й рівнобіжне його озвучування (презентаційний матеріал не потребує голосового дублювання);
- стильова невідповідність інтонації та презентованого матеріалу (найчастіше порушується інтонування наукового стилю);
- уникнення у виступі голосових покликань (вказівок) на окремі ілюстрації, представлені на слайдах;
- відсутність етикетних маркерів типу «Дякуємо за увагу!», «Дякуємо за запитання!» тощо.

Як бачимо, залишається неохопленим значний обсяг професійно важливого матеріалу. За умови низького рівня самоосвітньої готовності це матиме негативний вплив на кваліфікаційні характеристики фахівця педагогічної галузі.

Як свідчить практика, значного вдосконалення потребує також і процес формування трансформаційного компонента технологічної компетентності майбутніх педагогів, який охоплює вміння та навички технологічно й лінгвістично грамотного перетворення рукописного тексту в друкований. Перевірка студентських робіт (реферативних, курсових, магістерських, інформаційних проєктів) засвідчила низький рівень зазначених умінь, а також підтвердила важливість внесення їх до переліку програмового матеріалу окремих навчальних курсів.

Зокрема, вважаємо за необхідне наголосити на таких недоліках лінгво-технологічного спрямування:

- 1) недотримання технічних правил переносу:
 - перенесення прізвищ, залишаючи в кінці попереднього рядка ініціали або умовні скорочення типу *гр., проф., доц., акад.*;

- розривання ініціалів між рядками;
 - розривання на межі рядків скорочених назв мір і цифр, до яких вони належать (2018 р., 20 см);
 - перенесення в наступний рядок граматичних закінчень, з'єднаних з цифрам через дефіс (2-й, 15-ому);
 - розривання на межі рядків умовних графічних скорочень на зразок *вид-во, і т. ін., т-во*;
 - перенесення в наступний рядок розділових знаків (крім тире);
 - залишення в попередньому рядку відкритої дужки або лапок;
- 2) сплутування знаків «тире» (–) і «дефіс» (-): тире – це пунктуаційний знак, а дефіс не є розділовим знаком; в якості тире використовується знак «короткого тире» (–), а не «дефісу» (-) чи «довгого тире» (—);
- 3) використання в друкованому тексті лапок різного типу («»); „”; " "; “”);
- 4) похибки, пов'язані з наявністю / відсутністю знака «пропуск» [87, с. 4–8]:
- відсутність нерозривного пропуску між цифрою і словом чи умовним позначенням міри (2 год, 12 км);
 - пропуск у складі словесно-цифрових позначень, які пишуться разом (*будинок 8б, справа 25Б*);
 - пропуск у десяткових дробах (3,5; 6,8);
 - відсутність пропуску між цифрою і знаками «номер» (№), «параграф» (§), «градус» (°);
 - наявність пропуску між цифрою і знаками «процент» (%), «хвилина» (′), «секунда» (″) та між знаком «градус» і знаком «за Цельсієм» (25 °С);
 - відсутність пропусків між цифрами і арифметичними знаками «плюс» (+), «мінус» (-), «множення» (*), «ділення» (÷), «дорівнює» (=);
 - відсутність пропусків між ініціалами;
 - відсутність нерозривного пропуску між ініціалами та прізвищем, після географічних скорочень, всередині скорочень *і т. д., і т. п.*, між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між класами багатозначних чисел, починаючи з п'ятизначних;
 - наявність пропуску перед розділовими знаками та другою частиною дужок чи лапок, після першої частини дужок чи лапок;
 - наявність пропусків перед та після дефісу;
 - використання більше одного пропуску між словами (для контролю можна користуватись функцію Word: ¶ – Недруковані знаки);
- 5) неправильне оформлення заголовків та підзаголовків:
- довжина більше, ніж 40 знаків;
 - перенесення слів заголовка між рядками;
 - поділ великого заголовка між рядками не за логікою змісту;
 - відсутність шрифтового виділення заголовка (великими літерами);
 - неправильна система нумерації заголовків і підзаголовків (не за ознакою зростання, сплутування нумерації римськими, арабськими цифрами, великими

й малими літерами, використання крапок і дужок після номера частини, пункту чи підпункту тощо);

б) виставляння «вручну» абзаців, нумерації в переліку тощо.

Оскільки перераховані норми не регулюються «Українським правописом», а подаються тільки в довідниках для технічних редакторів та частково в ДСТУ 4163-2020, виникає необхідність їх узагальнення і систематизації з метою підвищення кваліфікаційного рівня майбутніх науково-педагогічних працівників.

Навчальний зміст курсу «УМзаПС» дає можливість ввести зазначений матеріал дотично до питання «Вимоги до оформлення документів» у контексті роботи з ДСТУ 4163-2020.

Операційний і трансформаційний компоненти, з огляду на обсяг їх змістового наповнення, на наш погляд, дають можливість виокремити в структурі інформаційно-технологічної компетентності лінгво-технологічну складову, означивши її як уміння і навички технологічно й лінгвістично грамотного впорядкування друкованого тексту та перетворення його в презентаційний матеріал.

Ціннісний компонент технологічної компетентності фахівця педагогічної галузі охоплює широке коло питань, викликаних швидким інформаційним розвитком суспільства. Опановуючи сучасні технології дистанційного спілкування, майбутні науково-педагогічні працівники повинні бути компетентними в нормативно-етичній площині їх використання.

Як свідчать результати дистанційного навчання студентів з дисципліни «УМзаПС», а також спілкування за допомогою електронної пошти, соцмереж, чатів та форумів, особливу увагу доцільно звернути на такі аспекти цієї діяльності:

1) спілкування в інтернет-мережі в режимі реального часу вимагає повного володіння предметом розмови, логічного й лаконічного мовлення. чіткого формулювання запитань з метою заощадження часу;

2) анонімний характер спілкування у віртуальному середовищі не нівелює етичні норми, правила етикету, що існують у суспільстві;

3) оцінка віртуальної особистості відбувається тільки на основі її писемного мовлення, грамотного формулювання й оформлення думки;

4) електронні листи оформлюються відповідно до правил складання ділової документації;

5) зафіксована в мережі інформація набуває миттєвого поширення, не може бути повністю знищена, а тому може завдати шкоди як адресату, так і її автору;

6) вибір і доцільність використання невербальних графічних засобів інтернет-спілкування («смайликів») зумовлюється стилем та жанром комунікації (форум, електронна пошта, приватний чат, блог, інтернет-конференція чи ін.);

7) під час мережевого спілкування необхідно враховувати часову та географічну дистантність (інформація може бути вже не актуальною, стосуватися представників іншої культури тощо);

8) положення Закону «Про авторське право й суміжні права» [176] поширюється і на мережеву інформацію (оригінальні тексти, аудіо-, фото-, відеоматеріали тощо).

Є. Ігнатєва наголошує, що «віртуальні комунікативні вміння характеризуються здатністю комуніканта оцінювати співрозмовника за допомогою складання психологічного портрета, розуміти і приймати цифрову інформацію, вибудовувати віртуальні відносини, виробляти індивідуальну тактику, стратегію поведінки з віртуальним співрозмовником, реагувати на дії співрозмовника, вміння самопрезентації. Критеріями експертної оцінки ступеня освоєння комунікативних умінь віртуального спілкування є вміння: висловлювати свої думки, розуміти і приймати інформацію, вибудовувати віртуальні відносини, виробляти індивідуальну тактику, стратегію поведінки» [87].

Мережевий етикет (нетикет) повинен бути внесений у структуру курсу «УМзаПС», зокрема теми «Культура усного фахового спілкування», оскільки існує нагальна необхідність підготовки сучасного студента до безпечної та продуктивної комунікації у віртуальному просторі.

Водночас виникає необхідність створення професійно зорієнтованого спецкурсу на зразок «Інформаційно-технологічна культура педагога», «Полікультурна освіта», «Лінгво-технологічний дискурс», спрямованого на формування інформаційно-технологічної компетентності майбутнього науково-педагогічного працівника.

Таким чином, інформаційно-технологічна компетентність є полікомпонентним утворенням, що охоплює мотиваційний, операційний, когнітивний, трансформаційний та ціннісний аспекти професійної майстерності науково-педагогічного працівника й, відповідно, вимагає зміни й доповнення навчально-методичних комплексів окремих навчальних дисциплін.

Вважаємо, що в сучасній теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів та науковців відсутні вимоги до нормування інформаційно-технологічної компетентності. Оскільки педагогічна діяльність вчителя чи науковця не може бути ефективною без використання сучасних технічних засобів навчання та дидактичного програмного забезпечення, проблема формування інформаційно-технологічної компетентності повинна вирішуватися системно і контролювано.

1.3.7. Формування підприємницької компетентності як новітнього елемента компетентнісної парадигми навчання

В умовах соціально-економічних змін перед закладами вищої освіти, в тому числі педагогічними, виникає ще одне завдання, викликане зміною форм власності й системи управління економікою держави, – готувати студентів до професійної мобільності, формувати в них здатність до швидкої оцінки та реагування на запити ринку освітніх послуг. Адже випускник педагогічного

ЗВО, орієнтований на роботу в школі, часто стикається з відсутністю робочого місця, жорсткою конкуренцією в колективі, специфічними вимогами до роботи в приватних закладах освіти тощо. Динамічність та інноваційність, які стають прикметною рисою сучасних ринкових відносин, вимагають високих професійних та особистісних якостей фахівця, подолання стереотипів мислення, готовності до набуття нового досвіду, самостійного створення робочих місць, почуття відповідальності перед сім'єю, колективом, суспільством, державою. Тобто мова йде про формування підприємницької компетентності (ПК) як новітнього елемента компетентнісної парадигми навчання.

Традиційно прийнято вважати, що формування основ підприємницької компетентності здійснюється під час опанування навчальних дисциплін економічного чи правового спрямування. Відповідно переважна більшість наукових досліджень названого поняття знаходяться у межах цих галузей. Однак за останнє десятиліття у педагогічній науці з'являється все більше праць, присвячених розгляду цієї проблеми в різних освітніх секторах. Так, Ю. Білова аналізує поняття та структуру ПК майбутніх фахівців економічного профілю [12], О. Земка розробляє модель формування ПК у майбутніх учителів технологій [84], М. Ляшенко висвітлює особливості формування ПК у майбутніх учителів технологій [132], О. Пискун і Н. Сокол описують розвиток підприємливості учнів старшої школи в процесі технологічної освіти [162], С. Прищепа вивчає шляхи формування ПК учнів у сучасному інформаційному суспільстві [175], О. Проценко досліджує підприємницькі уміння як складник життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів [181], І. Унгурян та Н. Куриш розглядають формування ключової компетентності підприємливості у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу [220]... Як бачимо, переважна більшість досліджень присвячені формуванню підприємницьких умінь учнів середньої школи, професійно-технічних навчальних закладів, майбутніх учителів технологій та фахівців економічного профілю. Стосовно вчителів початкових класів і вихователів ця проблема залишається відкритою. Водночас формування професійної компетентності майбутнього фахівця педагогічної галузі вимагає чіткого розуміння сутності й структури поняття «підприємницька компетентність» для створення сучасної методичної системи його підготовки.

Багатогранність досліджень сутності ПК (економічні, соціологічні, психологічні, освітні тощо) зумовлена різностороннім характером цього явища. Економічний вектор як первинний у трактуванні згаданого поняття розкривається через вивчення окремих аспектів у сфері підприємництва, тобто в працях, присвячених економічним питанням (створення бізнес-плану та власного бізнесу, ініціативність, правова обізнаність тощо). Однак процеси глобалізації та інтеграції у сучасній науці створили передумови для значно ширшого трактування поняття «підприємницька компетентність», яке

не може бути пов'язане тільки зі створенням бізнесу. Виявилось, що існують навички, які забезпечують необхідність спостереження, попереднього дослідження, передбачення, планування майбутньої ініціативи з метою її ефективного втілення. Зокрема, Б. Бірд окреслила вміння та навички, якими повинна володіти підприємлива особистість: толерантність, самоконтроль, готовність до ризику, сильна мотивація до досягнення поставленої мети, наполегливість, впевненість у своїх силах, готовність долати труднощі, прагнення до якісного виконання роботи, фахові знання, комунікабельність та ін. [249]. Як бачимо, наявний також психологічний вектор дослідження.

У цьому напрямку Ю. Білова виводить узагальнену дефініцію: «Підприємницька компетентність – це інтегральна психологічна якість особистості, яка проявляється в мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових ідей і дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті» [12, с. 16].

Сучасні зарубіжні дослідники підкреслюють важливість розуміння підприємницької компетентності як здатності до досягнення мети за допомогою інноваційних засобів. Пошук нетрадиційних та ефективних методів діяльності означає, що підприємлива особистість повинна бути креативною та передбачливою [256].

Отже, підприємливість не є рисою тільки фахівця-економіста. Вона повинна бути притаманною висококваліфікованому представнику будь-якої спеціальності, оскільки дає можливість професійного зростання й успішної діяльності в умовах ринкової економіки. Серед якостей, які характеризують людину, що володіє підприємницькою компетентністю, науковці виділяють, у першу чергу, інноваційне мислення, вміння приймати рішення, вести ефективну комунікацію, вміння створити команду, інтуїцію, прийняття збалансованого ризику, визначення та вирішення проблем, навички ведення переговорів [254; 255]. О. Пискун, Н. Сокол відносять сюди також самостійність, відповідальність, ініціативність, творчість, наполегливість, організованість, чесність [162, с. 119]. Ю. Білова у структуру підприємницької компетентності, окрім зазначених, вводить такі якості, як толерантність, цілеспрямованість, витримка, відкритість до змін, орієнтація на розвиток і якість [12, с. 16].

У галузі вищої освіти формування ПК легітимізовано в рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи від 18 грудня 2006 року [185]. Підприємницьку компетентність виокремлено науковцями як одну з ключових, що ілюструє результативність навчального процесу в Україні.

На основі аналізу сучасних наукових досліджень українських і зарубіжних учених поняття «підприємницька компетентність» визначаємо в гіперконтекстуальному значенні (безвідносно до галузі освіти): це здатність особистості продукувати інноваційні ідеї, раціонально й ефективно організувати діяльність, орієнтовану на досягнення конкретного результату.

Формування ПК у майбутніх фахівців педагогічної галузі є необхідною складовою їх професійної підготовки. У початковій школі розвиток в учнів підприємницьких якостей пов'язаний не тільки з отриманням економічних знань, але й може відбуватися у змісті інтегрованих уроків з різних дисциплін, а отже, вбудований в усю систему навчання й виховання. Відповідно професіограма вчителя початкових класів повинна вміщувати аналогічні якісні характеристики його вмінь та педагогічних установок, орієнтованих на формування в учнів основ ПК [52].

Усі дослідники освітнього вектору ПК наголошують на таких її складових, як вміння ефективно спілкуватися, швидко розв'язувати конфліктні ситуації або уникати їх, навички ведення перемовин, встановлювати й підтримувати комунікативний зв'язок, орієнтуватися в ситуації спілкування, вести конструктивний діловий діалог, здатність до планування й прогнозування, вміння презентувати свої проєкти тощо [253]. На нашу думку, зміст дисципліни «УМзаПС» дає можливість формувати ці та інші якості майбутнього фахівця педагогічної галузі як на теоретичному, так і на діяльнісному рівнях. Це підтверджують також висновки науковців: «...Виховувати і заохочувати підприємницьку поведінку можна і необхідно як у межах традиційних предметів шкільних навчальних програм (математика, фізика, біологія, хімія, мова, література, географія, історія тощо), так і загальних курсів навчальних програм закладів вищої освіти (вища математика, фізика, хімія, мова, література, історія тощо)» [191, с. 385].

У процесі вивчення шляхів формування ПК у контексті змістового наповнення дисципліни «УМзаПС» чітко виокремилися види підприємливості, формування яких видається можливим у сучасних освітніх реаліях. Зокрема, виділяємо часову, прагматичну та інформаційну підприємливість.

Часова підприємливість (ЧП) – це здатність та практичні вміння особистості ефективно організувати свій навчальний, робочий, вільний час з метою досягнення конкретного результату. Наведений термін може використовуватися також у значенні кінцевого результату опанування тайм-менеджментом (від англ. *time management* – сукупність методик оптимальної організації часу).

Набуття часової підприємливості під час лекційних занять вбачаємо в мотиваційному підґрунті опанування матеріалу з метою економії часу на підготовку до практичних занять чи контролю знань. Практичні заняття з курсу «УМзаПС» відкривають можливості для формування ЧП в ракурсі планування (складання плану роботи як документа), прогнозування ефективності своєї діяльності на занятті, передбаченні результатів виконання завдань чи моделювання професійних ситуацій. Самостійна робота студентів має найбільший вплив на формування їх ЧП, оскільки вимагає раціонального розподілу часу на виконання завдань відповідно до їх складності та термінів оцінювання. До прикладу, якщо стилістичне оформлення текстів здійснюється за 1–2 години в домашніх умовах, то робота

з фаховими періодичними виданнями може бути виконана в позанавчальний час у бібліотеці, а оформлення папки з діловою документацією відбувається поетапно відповідно до темпу вивчення окремих типів документів. Отже, деякі види самостійної роботи вимагають паралельного поступового виконання, а деякі – виконуються до вивчення конкретної теми; відповідно часовий розподіл має здійснюватися з урахуванням названих аспектів. Ці та інші напрями часової організації студентської роботи формують здатність майбутніх фахівців до раціонального розподілу часу та ефективного його використання, що дає можливість оптимізувати навчальну (а потім і професійну) діяльність та досягти високих результатів.

Інформаційна підприємливість (ІП) трактується нами як вміння і здатність швидко отримувати необхідну інформацію, оперувати нею для особистої самореалізації або створення нововведень чи здійснення змін.

Лекційний курс створює основу для орієнтування у можливих джерелах отримання інформації з погляду її доступності, зрозумілості, корисності, швидкості отримання, необхідності додаткового опрацювання та можливостей подальшого використання. Практичні заняття повинні бути орієнтовані на діяльнісну складову ІП. Зокрема, використання лінгвістичної інформації, отриманої під час вивчення курсу «Сучасна українська мова з практикумом», для формування комунікативних умінь, необхідних у майбутній професійній діяльності. Причому мова йде як про усне, так і про писемне мовлення, оскільки комунікабельність виокремлюється усіма науковцями як важлива складова ПК. Інформація про закони спілкування, правила ведення дискусії, уникнення чи розв'язання конфліктів, основні комунікативні ознаки культури мовлення, ведення переговорів, зборів, правила слухання, переконання, вимоги до публічних виступів – всі ці теоретичні аспекти усної комунікації, отримані студентами на лекціях з УМзаПС, повинні знайти діяльнісний вияв на практичних заняттях. Норми та правила писемного оформлення інформації отримують практичний вияв під час складання ділової документації, написання промов, виступів, виконання письмових вправ тощо.

Найкращим виявом рівня сформованості ІП студента є його самостійна навчальна робота, оскільки її результати ілюструють набуті вміння працювати з інформацією. Причому найбільш ефективною в цьому плані виявилася перспективна форма організації самостійної роботи, яка стимулює студента до постійного перебування в інформаційному просторі проблеми, безперервного отримання (від тем до теми) нових інформаційних джерел, комплексного їх опрацювання.

Прагматична підприємливість (ІІІ) як елемент підприємницької компетентності фахівця – це особистісна якість, здатність бачити шляхи і способи продуктивного використання інформації, засобів та ситуації загалом для просування в напрямку до досягнення мети.

Сприймання, розуміння та засвоєння векторів прикладного застосування отриманої інформації відбувається на лекційних заняттях під час розкриття зв'язку теми з майбутньою професійною діяльністю, наведення міжпредметних зв'язків, прикладів з життя тощо. Практичні заняття дають широке поле для продукування нових ідей, використання творчого підходу до їх реалізації та оформлення, використання накопичених знань та вмінь для вирішення проблемних завдань, роботи в колективі. Під час виконання самостійної роботи формуванню ПП сприяє система накопичення балів за виконану роботу для досягнення вищих результатів навчання з певною метою (отримання кращої підсумкової оцінки, стипендії, пільг в оплаті за навчання та ін.). Надзвичайно важливим для формування ПК загалом є презентаційний результат самостійної роботи студента, що дає можливість виявити вміння логічно й цікаво впорядкувати матеріал, проявити інноваційність мислення, креативність, презентувати себе і свій проект, зацікавити ним слухачів.

Наочно структуру підприємницької компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі подано на рис. 1.7.

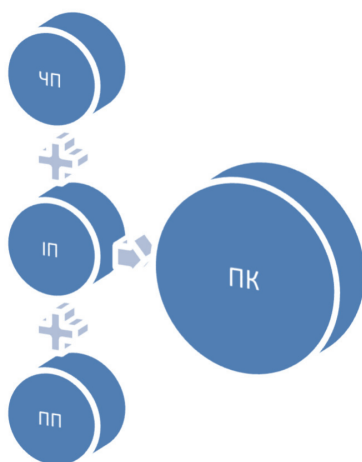


Рис. 1.7. Структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі

(ПК – підприємницька компетентність, ЧП – часова підприємливість, ІП – інформаційна підприємливість, ПП – прагматична підприємливість).

Джерело: розроблено автором.

Отже, практична освітня діяльність у педагогічному закладі вищої освіти підтверджує можливість формування підприємницької компетентності майбутніх учителів початкової школи та вихователів ЗДО у контексті викладання курсу «УМзаПС» та інших мовознавчих дисциплін. Крім того, оскільки ПК молодших школярів формується не тільки в курсі «Цікава економіка», але й на всіх уроках з інших предметів, майбутній фахівець

початкової освіти повинен мати уявлення про методику її формування на цих уроках. Відповідно кожне заняття в університеті може стати наочним прикладом втілення такої методики.

Розглядаючи компетентнісну парадигму навчальної дисципліни «УМзаПС» як діяльнісний результат процесу навчання, конструємо її модель наступним чином (рис.1.8).



Рис. 1.8. Модель компетентнісної парадигми навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»

Джерело: розроблено автором.

Подана модель ілюструє мету та прогнозований кінцевий результат навчання УМзаПС.

Таким чином, компетентнісна парадигма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» є складним багаторівневим утворенням, що будується на основі градаційної структури організації навчального процесу та вміщує в собі максимальний перелік компетентностей, оволодіння якими є метою і кінцевим результатом навчання. Парадигмальне структурування кожної з навчальних дисциплін дасть можливість діяльнісної переорієнтації освіти, вдосконалення змісту навчальних курсів, конкретизації практичних завдань і самостійної роботи студентів.

Висновки з розділу 1

В умовах стрімкого інформаційно-технологічного розвитку суспільства та сучасних економічних реалій суттєвих змін зазнає система освіти загалом і мовної освіти зокрема. Навчальна дисципліна «УМзаПС» як універсальний курс вивчення мови на всіх спеціальностях ЗВО потребує корекції та модернізації методичної системи навчання, трансформації її компонентів відповідно до прогресивних тенденцій і концептуальних підходів.

Виходячи із ступеневої залежності понять «система», «методична система», «методична система навчальної дисципліни» та беручи за основу цільовий компонент як найбільш стійкий, окреслено дефініцію терміна «методична система навчання української мови за професійним спрямуванням». Це, на нашу думку, цілісна сукупність компонентів (методологічно-цільового, змістового, процесуального, результативно-оцінного), що забезпечує формування професійної компетентності фахівця у процесі мовно-комунікативної підготовки.

Побудова цілісної методичної системи навчання УМзаПС студентів педагогічних спеціальностей повинна здійснюватися з урахуванням таких принципів:

1. Системності, що забезпечує цілісність та взаємозв'язок компонентів.
2. Компетентнісної парадигмальності, яка дає можливість повернути освітній вектор в діяльнісно-прагматичному напрямку.
3. Текстоцентризму та контекстності, що орієнтує на створення ситуацій, максимально наближених до професійних.
4. Навчально-змістової мобільності, яка дозволяє адаптувати зміст навчального курсу до будь-якої спеціальності.
5. Дискурсивності, що дає можливість студентам опанувати зразки мовленнєвої та немовленнєвої поведінки шляхом «занурення» у створений професійний контекст.
6. Урахування сучасних мовознавчих тенденцій, без чого неможливе зближення науково-теоретичних та функціонально-прагматичних реалій мовної освіти.

Навчальний дискурс УМзаПС становить сукупність всіх аспектів навчальної ситуації (лінгвістичних, екстралінгвістичних, надтекстових, технологічних, психологічних, прагматичних тощо), які сприяють опануванню студентами типових моделей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки у майбутній професійній діяльності.

Оскільки педагог є мовним лідером і зразком для наслідування у галузях дошкільної та початкової освіти, то його мовно-професійна майстерність повинна формуватися на досягненнях сучасної лінгвістичної науки. Серед основних новітніх мовознавчих тенденцій, реалізація яких може суттєво вплинути на трансформацію змістового наповнення курсу «УМзаПС», виділяємо лінгвопрагматику, дискурсологію, етнолінгвістику, лінгвістику тексту.

Для діяльнійшої переорієнтації навчального процесу, вдосконалення змісту навчальних курсів, конкретизації практичних завдань і самостійної роботи студентів важливого значення набуває компетентісне парадигмальне структурування.

На основі градаційності змісту понять «парадигма», «педагогічна парадигма», «компетентісна парадигма» окреслено структурну модель компетентісної парадигми навчальної дисципліни. Це градаційна структура організації навчального процесу, що передбачає формування набору компетентностей за трьома рівнями: предметним, мотиваційним та діяльнійшим.

На цій основі виведено поняття «компетентісна парадигма навчальної дисципліни «УМзаПС», яке трактується як складне багаторівневе утворення, що будується на основі градаційної структури організації навчального процесу та вміщує в собі максимальний перелік компетентностей, оволодіння якими є метою й кінцевим результатом навчання.

Мету та прогнозований кінцевий результат навчання УМзаПС ілюструє розроблена модель компетентісної парадигми навчальної дисципліни, в якій у логічному підпорядкуванні охоплено 25 основних компетентностей, серед них: загальнонаукова (науково-дослідницька, інструментальна), підприємницька, інформаційно-технологічна, редакторська, термінологічна, документна, дискурсивна, комунікативна, лінгвістична (фонологічна, орфоепічна, орфографічна, лексична, граматична, фразеологічна, стилістична), соціолінгвістична (етнолінгвістична, культуромовна), прагматична (мікропрагматична, макропрагматична, мегапрагматична).

Таким чином, дослідження концептуальних засад формування методичної системи навчання студентів української мови за професійним спрямуванням, сучасних мовознавчих тенденцій, що визначають зміст мовної освіти майбутніх фахівців педагогічної галузі, побудова компетентісної парадигми як мети й кінцевого результату навчання УМзаПС створюють підґрунтя для розробки методичної системи компетентісного навчання досліджуваного курсу в педагогічних закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Андрейчук Н. Парадигма як термін. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: «Проблеми української термінології». 2008. № 620. С. 254–257.
2. Антончук О. М. Питання культури мови в посібниках із дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія і педагогіка. 2014. Вип. 29. С. 102–104.
3. Апресян Г. З. Ораторское искусство. М.: МГУ, 1978. 280 с.
4. Асеев Г. Г., Шейко В. Н. Информационные технологии в документообороте: Учебное пособие. Х.: ХГИК, 1997. 290 с.
5. Баловсяк Н. Х. Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2006. № 4. С. 150–153.
6. Бацевич Ф. С. Дискурсивна прагматика: проблемне поле, дослідницька одиниця. *Людина. Комп'ютер. Комунікація. Збірник наукових праць*. Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2008. С. 10–12.
7. Бацевич Ф. С. Лінгвістична прагматика: спроба обґрунтування проблемного поля і дослідницької одиниці. *Мовознавство*. 2009. № 1. С. 29–37.
8. Бачієва Л. О. Дослідницька компетентність викладача в умовах упровадження інноваційних технологій навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 56-57. С. 105–113.
9. Безгодова Н. С. Мовленнєво-професійна компетенція майбутніх учителів природничого профілю в процесі вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2009. № 23 (186). Ч. 3. С. 191–196.
10. Безкоровайна О. Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету*. 2012. Вип. 64. С. 48–52.
11. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. К., 2009. 185 с.
12. Білова Ю. А. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2013. Випуск 7 (50). С. 15–17.
13. Богатырева О. П. Функционально-семантическая характеристика учебного языкового текста (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006. 20 с.
14. Бойчук Ю., Таймасов Ю. Компетентнісна парадигма в сучасній вищій професійній освіті. *Новий колегіум*. 2015. № 1. С. 38–44.

15. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Учебное пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК. М.-Ростов н/Д, 1999. 560 с.

16. Бутенко Л. Терміни у мові професійного спілкування. *Дивослово*. 2005. № 6. С. 32–35.

17. Варинська А. М., Кравець І. В. Лінгвістичні терміни в контексті дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Південь України: етноісторичний, мовний, культурний та релігійний виміри: збірка наукових праць*. Вип. 6 / відп. ред. М. І. Михайлуца. Херсон: ФОП Грінь Д.С., 2017. С. 54–60.

18. Вінник Н. Д. Проблематика концепцій ключових кваліфікацій і компетенцій у професійній освіті. К: Український центр політичного менеджменту, 2008. (Соціальна психологія, № 1). С. 13–17.

19. Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–78.

20. Гавриляк Л. С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Науковий журнал «ЛЮГОС. Мистецтво наукової думки»*. 2019. № 3. С. 70–73.

21. Гальчук В. Українська мова за професійним спрямуванням: завдання для самостійної роботи студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ. *Дивослово*. 2007. № 7. С. 30–35.

22. Герман В., Громова Н. Сучасні орієнтири формування мовно-культурологічної компетенції педагога (з досвіду викладання української мови за професійним спрямуванням). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 9. С. 218–228.

23. Гимер Н. О. Викладання української термінологіки права у вищому юридичному навчальному закладі в контексті викладання української мови за професійним спрямуванням. *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки*. 2012. № 1. С. 118–122.

24. Головань М. С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах: науково-методичний журнал*. К.: Освіта України, 2007. № 4. С. 62–69.

25. Гончарова Н. Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания. *Известия тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2012. № 2. С. 396–405.

26. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.

27. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8 (18). С. 224–234.

28. Горобець С. Компетентнісна парадигма в освіті: світовий досвід, здобутки українських і польських науковців. *Українська полоністика. Педагогічні дослідження*. 2014. Випуск 11. С. 226–233.

29. Горох Г. В. Фразеологічні особливості ділового мовлення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 8. С. 196–199.

30. Гриджук О. Засвоєння фахової термінологічної лексики у процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 197–202.

31. Гриджук О. Є. Інтерактивні методи навчання студентів української мови за професійним спрямуванням. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № III (37), Вип. 75, С. 38–41.

32. Гриджук О. Є. Теоретико-методичні засади формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Херсон. 2018. 47 с.

33. Гриньова В. М. Суть понять «професіоналізм» та «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. Харків, 2011. Вип. 40. Ч. 1. С. 28–34.

34. Грицаєнко Л. М. Впровадження елементів академічного письма при викладанні дисципліни «Ділова українська мова» для майбутніх педагогів. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 1–2 лютого 2019 року*. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч. 1. С. 51–55.

35. Грицька Т. С. Етапи формування та види інформаційних компетентностей учнів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. № 1. С. 41–42.

36. Громко Т. В. Специфіка викладання навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 156. С. 61–66.

37. Гудима Н. Риторичні вправи як засіб формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Лінгвостилістичні студії*. 2017. Вип. 6. С. 54–60.

38. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичний посібник. Змістовий модуль 3. Вид. 2-ге, випр. і доп. Івано-Франківськ: ПП «ТУР-ІНТЕЛЕКТ», 2013. 208 с.

39. Гуменюк І. М. Дискурсологічні орієнтири у викладанні дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. Випуск 4/36 (2017). С. 74–82.

40. Гуменюк І. М. Інформаційно-технологічна компетентність у структурі компетентнісної парадигми магістра початкової освіти. *Гірська школа в умовах реформування системи освіти: компетентнісний вектор: монографія*. Івано-Франківськ, 2018. С. 125–136.

41. Гуменюк І. М., Ключ Л. Р. Діалогічний дискурс у контексті сучасної лінгвістики та лінгводидактики. *Молодий вчений*. 2017. № 3. С. 371–375.

42. Гуменюк І. М. Компетентнісна лінгводидактична парадигма як кінцевий результат навчання української мови за професійним спрямуванням. *Науковий вісник Львівської Академії. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2019. № 6. С. 190–195.

43. Гуменюк І. М. Методика формування мегапрагматичної компетенції у майбутніх фахівців початкової освіти. *Формування мовної особистості молодшого школяра: колективна наукова монографія / За наук. ред. д. п. н., проф. Т. М. Котик*. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. С. 239–253.

44. Гуменюк І. М. Мобільні технології навчання у внутрішньодисциплінарному вимірі: методичний аспект. *Інноваційні технології в освіті*. Збірник матеріалів Міжнародної науково-технічної конференції 9–11 квітня 2019 року, м. Івано-Франківськ. С. 74–76.

45. Гуменюк І. М. Проблемні аспекти формування інформаційно-технологічної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти. *Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції*. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції з міжнародною участю. 16 травня 2018 р. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2018. С. 7–10.

46. Гуменюк І. М. Реалізація прагмалінгвістичних категорій у змісті мовно-професійної підготовки фахівців початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 14. С. 170–173.

47. Гуменюк І. М. Сучасна лекція з української мови (за професійним спрямуванням) як метод формування мегапрагматичної компетенції майбутнього фахівця. *Особистість, суспільство, політика: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції*. Люблін: WSEI, 2016. С. 43–46.

48. Гуменюк І. М. Трансформація змісту мовної освіти фахівця початкової школи в контексті сучасних мовознавчих тенденцій. *Педагогічні інновації в початковій школі: матеріали науково-методичного семінару*. Івано-Франківськ, 15 лютого 2017 р. / відп. ред. М. П. Оліяр. Івано-Франківськ: НАІР, 2017. С. 76–79.

49. Гуменюк І. М. Формування документної компетенції студентів вищих навчальних закладів у контексті викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Scientific achievements 2015. International scientific and practical congress. 20 February 2015*. Vienna (Austria). P. 18–22.

50. Гуменюк І. М. Формування етнолінгвістичної компетенції студентів у контексті викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Особистість, суспільство, політика: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*. Ч.2. Люблін: WSEI, 2015. С. 31–33.

51. Гуменюк І. М. Формування основ загальнонаукової компетенції студентів у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням.

Вісник Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника. Серія «Педагогіка». Випуск 48. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, 2013. С. 45–49.

52. Гуменюк І. М. Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України*. Вип. 26 (1-2019). Ч.1. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 52–57.

53. Гуменюк І. М. Формування термінологічної компетенції студентів у контексті викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Освітній простір України*. 2014. № 3. С. 52–57.

54. Гуменюк І. М. Хронологічний бібліографічний показник праць з української мови за професійним спрямуванням у наукових виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст. Івано-Франківськ: ПП «ГУР-Інтелект», 2021. 88 с.

55. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 364–365.*

56. Гуцул Л. Формування навичок педагогічного спілкування при вивченні курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121(2). С. 25–30.

57. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 22–24.

58. Давидченко І. Д. Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 43. С. 104–108.

59. Данилюк О. К. Формування культури професійного спілкування майбутнього вчителя початкових класів у процесі вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. Вип. 15. С. 137–140.

60. Дворецька Л. О. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів у процесі викладання української мови за професійним спрямуванням. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_7_28 (дата звернення: 01.03.2021).

61. Дейк Т.А., Кінч В. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. М.: Прогресс, 1989. 312 с.

62. Дем'яненко Н. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція. *Філософія освіти*. 2006. № 2. С. 256–265.

63. Денищич Т. А. Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців з політології. *Наукові праці Чорноморського державного*

університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка. 2012. Т. 209, Вип. 197. С. 137–142.

64. Деркач Л. М. Інтеграція засобів медіаосвіти в навчання української мови (за професійним спрямуванням) майбутніх педагогів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 59. Вип. 3. С. 62–75.

65. Дмитренко Н. Є. Інформаційна компетентність як вагома складова професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 4. С. 31–35.

66. Добротвор О. В. Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 3. С. 56–62.

67. Дорошенко С. Новій навчальній дисципліні – нову концепцію. *Вісник Сумського державного університету. Серія: Філологічні науки*. 2004. №1 (60). С. 5–8.

68. Древнегреческо-русский словарь / Сост. И. Х. Дворецкий. Т. II. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1958. 860 с.

69. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Харківська національна академія міського господарства. Х.: ХНАМГ, 2010. 320 с.

70. Дроздова І. П. Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Херсон. 2011. 47 с.

71. Дружененко Р. Елементи етнолінгвістичного аналізу тексту на уроках української мови. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2010. № 2. С. 27–30.

72. Дубічинський В., Васенко Л., Бондарець О. Концепція викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» в НТУ «ХП». Харків: НТУ «ХП», 2010. 20 с.

73. Дубічинський В. Деякі аспекти термінознавства у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2010. № 675. С. 93–97.

74. Дьолог О. С. Особливості викладання української мови студентам-нефілологам: лінгвістичний та культурологічний підходи. *Інновації та традиції у мовній підготовці студентів: тези доповідей міжнародного науково-практичного семінару*. Х.: ХНУБА, 14 грудня 2017 р. С. 99–103.

75. Дяченко А. Теоретичний аналіз поняття «технологічна компетентність педагога». *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (2). С. 53–59.

76. Євграфова А. О. Теоретичні поняття сучасної лінгвістики у контексті навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Вісник Сумського державного університету. Серія: Філологічні науки*. 2004. № 1 (60). С. 52–57.

77. Европейская система квалификаций: проект. URL: <https://bsu.by/upload/page/172163.pdf> (дата звернення: 16.01.2021).

78. Єжижанська Т. С., Осадча М. П. Проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: *Культура і соціальні комунікації*. 2012. Вип. 3. С. 23–31.

79. Ежова Т.В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2009. 46 с.

80. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. СПб. 1999. 403 с.

81. Жайворонок В.В. Українська етнолінгвістика: нариси. К.: Довіра, 2007. 262 с.

82. Жихарева О. М., Романушко О. М. Цікава економіка. 4 клас: посібник для молодших. Тернопіль: Мандрівець, 2018. 56 с.

83. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. О. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

84. Земка О. В. Модель формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 29 (39). С. 110–114.

85. Златів Л. М. Дискурсивно-текстоцентричний підхід до навчання української мови за професійним спрямуванням студентів-математиків. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». 2015. Випуск 57. С. 177–184.

86. Иванова Т. И. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: проблемы, выводы. *Стандарты и мониторинг*. 2004. № 1. С. 16–20.

87. Игнатьева Э. А. Формирование коммуникативных умений виртуального общения современной молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07. М.: 2012. 21 с.

88. Кабиш О. О. Формування термінологічної компетенції студентів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)*. 2017. Вип. 7. С. 70–79.

89. Каптур Г. Етнолінгвістичні засади вивчення сучасної української мови майбутніми вчителями початкових класів. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2012. С. 410–415.

90. Карасик В. Структура институционального дискурса. Проблемы языковой коммуникации. Саратов, 2000. С. 25–33.

91. Карлінська Я. В. Інформаційна компетентність студентів як чинник толерантності. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії: збірник матеріалів конференції*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. С. 175–178.

92. Карташова Л. А. Формування ІТ-готовності як нової якісної характеристики учителя суспільно-гуманітарних дисциплін. *Педагогічний дискурс*. 2010. Вип. 8. С. 90–96.

93. Касярум С. О. Формування загальнонаукових компетенцій студентів як складових природничо-наукової компетенції. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2012. № 12 (225). С. 49–58.

94. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2011. № 1. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/188672> (дата звернення: 03.03.2021).

95. Кашуба Л. В. Цікава економіка. 3 клас: посібник для молодших школярів. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 80 с.

96. Кипиченко Н. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 274–279.

97. Кишинська О. О. Система інформатичних компетентностей у контексті підвищення кваліфікації вчителів філологічних спеціальностей. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. 2015. Том. 1. № 4. С. 220–225.

98. Клименко А. О. Інформаційна діяльність та загрози Інтернету у роботі викладача ВНЗ. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2014. № 1. С. 218–224.

99. Климова К. Я. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: автореф. дис. ... докт. пед. наук. К. 2011. 37 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/31437> (дата звернення 02.01.2020).

100. Коваль В. Комунікативна компетенція як одне з ключових понять лінгводидактики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5 (2). С. 168–173.

101. Когут І. Інформаційна компетентність як структурний компонент професійно-педагогічної комунікативної компетентності педагога в сучасному освітньому просторі. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3–4 (22–23). С. 246–258.

102. Кожем'якіна І. В. Діагностика розвитку мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. Вип. 20. С. 108–112.

103. Колісник Н. В. Основні підходи до формування комунікативної компетентності на засадах принципу наступності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199 (2). С. 158–163.

104. Колос Ю. З. Особистісно орієнтований підхід до формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2009. Вип. 6. С. 210–214.

105. Компанієць Л. Г. Принципи та стратегії формування дискурсивних вмінь як основа ефективної іншомовної ділової комунікації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2016. Випуск 62. С. 165–168.

106. Кононенко В. І. Етнологічні засади вивчення української мови. *Українська мова в освіті: збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції (листопад 1999 р.)*. Івано-Франківськ: Плай, 1999. С. 43–56.

107. Костиця Н. *Формування комунікативної компетентності студентів-аграрників під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням»*. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. (Вип. 29). С. 82–85.

108. Краєвська О. Д. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців у реаліях і перспективах інформаційного суспільства. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 32. С. 336–343.

109. Крисоватий А. Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 114–121.

110. Криськів М. Й. Взаємозв'язок у вивченні української мови між середньою і вищою ланками освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. Випуск 29. С. 130–134.

111. Крохмальна Г. Термінологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи: сучасний стан та шляхи вдосконалення. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. Вип. 30. С. 110–118.

112. Кубіцький С. О., Бондаренко Н. О. Науково-дослідницька підготовка магістрів соціальної педагогіки: монографія. К.: Міленіум, 2017. 255 с.

113. Куземко Л. В. Зміст, форми і методи формування технологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2 (10). С. 159–169.

114. Кулешов С. Документологія як навчальний курс та наукова дисципліна. *Студії з архівної справи та документознавства*. 2006. Т. 14. С. 58–61.

115. Купіна І. О. Формування термінологічної компетентності майбутніх педагогів під час вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки»*. Харків: ХНПУ, 2018. Вип. 15. С. 54–59.

116. Кухарчук І. Формування професійного мовлення у майбутніх вчителів початкових класів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. № 37. С. 19–23.

117. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 44–48.

118. Левківська А. Л. Забезпечення мобільності викладача шляхом інструментальних та загальнонаукових компетентностей в умовах дистанційного навчання. *Стратегічні напрямки розвитку науки: фактори впливу та взаємодії*. Суми, 2020. Том. 3. С. 40–43.

119. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128–135.

120. Литвин А., Литвин О. Інформатична компетентність викладача. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/33167/1/040-94-95.pdf> (дата звернення 22.05.2020).

121. Литвин А. Структура професійної інформатичної компетентності кваліфікованого робітника. *Молодь і ринок*. 2012. № 3. С. 55–58.

122. Литвиненко О. І. Інформаційно-технологічна компетентність особистості на сучасному етапі. URL: https://mdgu-kid.at.ua/publ/informacijno_tekhnologichna_kompetentnist_osobistosti_na_suchasnomu_etapi/1-1-0-34 (дата звернення 03.03.2021).

123. Литвинова С. Г. Інформаційно-комунікаційні компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 5. С. 6–10.

124. Литвинова С. Г. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК) вчителів-предметників. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 5. С. 6–10.

125. Лихачова К. М. Роль перекладу економічної термінології на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. *Освіта Донбасу*. 2009. № 5 (136). С. 54–58.

126. Лобода Т. Умови ефективного викладання курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» на нефілологічних факультетах педагогічного університету. *Вісник Сумського державного університету. Серія: Філологічні науки*. 2004. № 1(60). С. 106–109.

127. Лодатко Є. Інформаційно-технологічна компетентність як основа підготовки майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів. *Молодь і ринок*. 2015. № 7. С. 13–16.

128. Лукаш Г. До питання про лінгвістичні засади навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Вісник Сумського державного університету. Серія: Філологічні науки*. 2004. № 1 (60). С. 109–113.

129. Лупиніс Т. Б. Рівні, критерії та показники сформованості інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи. *Педагогіка: наукові праці*. 2011. Том 173. Вип. 161. С. 57–60.

130. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 2008. 474 с.

131. Лященко М. Українська мова за професійним спрямуванням як складова лінгвістичної освіти майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2014. № 5. С. 47–49.

132. Лященко М. Формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. Вип. 9 (3). С. 51–54.

133. Манько Н. Н. Теоретико-методические аспекты формирования технологической компетентности педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Уфа, 2000. 227 с.

134. Мартиненко С., Кипиченко Н. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: педагогічні науки*. 2012. № 14. С. 85–89.

135. Мартиненко С. М. Підготовка вчителя початкової школи до діагностичної діяльності в умовах багатoproфільного університету. *Сучасна початкова освіта: вектори розвитку* [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету]: збірник наукових праць. Бердянськ: БДПУ. С. 155–165.

136. Марцінко Т. І., Москаленко І. В. Елементи ораторського мистецтва у форматі занять з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів-аграріїв. *Наукові записки регіональної міжвузівської конференції. Серія: Методика викладання та професійна освіта*. Вінниця: ВНАУ, 2012. С. 76–83.

137. Машарова Я. В., Шевчук О. В. Соціополітичні процеси в Україні у межах викладання курсу української мови за професійним спрямуванням. *Актуальні проблеми філології: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Чернівці, 9–10 грудня 2016 року). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 19–21.

138. Миняяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод. М.:Воен. изд-ва М-ва обороны, 1980. 236 с.

139. Мордовцева Н. В. Теоретичний аналіз поняття «науково-дослідницька компетентність». *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 4. С. 209–214.

140. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: автореф. дис... доктора пед. наук:13.00.02. К., 2003. 43 с.

141. Мороз О. Л. До питання про методологічні особливості формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 8 (76). С. 115–118.

142. Моцик Р. В. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів використовувати персональний комп'ютер як засіб навчальної

діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук:13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2009. 22 с.

143. Мушировська Н. Роль когнітивно-комунікативного підходу в оптимізації процесу викладання української мови за професійним спрямуванням. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. Вип. 29. С. 138–143.

144. М'ягkota І. В. Особливості викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» студентам нефілологічних спеціальностей. *Матеріали науково-практичної конференції «Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук»* (10–11 травня 2019 року). Миколаїв. 2019. С. 50–54.

145. Навчальна програма дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Додаток № 2 до Наказу Міністерства освіти і науки України від 21 грудня 2009 року № 1150. URL: <http://monweb3.airweb.ua> (дата звернення 02.01.2020).

146. Надім'янова Т., Виницька Н. Мовна культура як складова педагогічної культури вчителя початкових класів. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2012. С. 452–457.

147. Нестеренко Т. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 167. С. 69–74.

148. Нікуліна Н. Транспортне термінознавство як основа мовно-професійних знань з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Львів, 2010. С. 289–295.

149. Оверчук О. Б. Шляхи покращення методики викладання української мови професійного спрямування в умовах сучасного освітнього процесу. *Інновації та традиції у мовній підготовці іноземних студентів: тези доповідей міжнародного науково-практичного семінару*. Харків: Вид-во Іванченка І. С., 2019. С. 260–263.

150. Овод Ю. Професійна компетентність соціального педагога в контексті використання засобів дистанційного навчання. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка*. 2009. Ч.2. С. 101–110.

151. Огар Е. І. Українська видавнича термінологія: нормалізаційні та функціональні аспекти. *Українське журналістикознавство*. 2009. № 10. С. 31–35.

152. Омельчук С. Сучасні тенденції в методиці викладання української мови (за професійним спрямуванням) у вищій школі. *Актуальні проблеми викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»*: матеріали II Регіонального науково-методичного семінару (11 березня 2014 р., Херсонський державний університет). Херсон: Айлант, 2014. С. 38–40.

153. Орлова О. П. Формування культури українського діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей: автореф. дис... канд.

пед. наук. 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). Тернопіль. 2015. 24 с.

154. Павленко А. И., Попова Т. Н. Пути освоения содержания образования: парадигмальный подход. URL: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/h33.html> (дата звернення 22.10.2019).

155. Паламарчук Л. Н. Формирование информационно-технологической компетентности учащихся 5–7-х классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Челябинск, 2009. 24 с.

156. Пантелеєв В. П., Сакада Т. Д. Формування професійних компетенцій економістів. *Стратегія розвитку України: фінансово-економічний та гуманітарний аспекти*: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції. Київ: «Інформаційно-аналітичне агентство», 2019. С. 539–541.

157. Пасинок В. Г. Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема: монографія. Х.: Лівий берег, 1999. 154 с.

158. Пентилюк М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 40. С. 157–162.

159. Петрова Т. О. Професійна термінологія як засіб мовленнєвої компетенції. *Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії*: збірник статей IV Міжнародної наукової конференції (м. Харків, 8–9 квітня 2014). Харків: Видавець І. С. Іванченко, 2014. С. 343–346.

160. Петухова Л. Є. Становлення поняття «інформатичні компетентності» та рівні їх діагностики у майбутніх вчителів початкової школи. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2008/8_9_2008/46.pdf (дата звернення 02.12.2020).

161. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2009. 41 с.

162. Пискун О. М., Сокол Н. В. Розвиток підприємливості та фінансової грамотності учнів старшої школи в процесі технологічної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 151(2). С. 118–122.

163. Підгурська В. Ю., Голубовська І. В. Формування культури наукової мови студентів у процесі вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Український педагогічний журнал*. № 2. С. 100–106.

164. Підгурська В. Ю. Формування комунікативних умінь у студентів педагогічного факультету на матеріалі курсу ділової української мови. *Духовне виховання майбутніх учителів початкових класів у контексті реформування системи освіти України щодо Болонського процесу*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 2006. С. 131–136.

165. Плуток О. Особливості технологічної компетентності педагога професійного навчання технологічного профілю. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів. 2020. Вип. 6 (162). С. 174–176.

166. Поздрань Ю. В., Зозуля І. Є., Франчук Н. Л. Сучасні тенденції в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Т. 1, № 13. С. 94–98.

167. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики*; під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. С. 66–72.

168. Попова О. Психолінгвістичні засади професійного мовлення вчителя початкової школи. *Українська мова та література в школі*. 2010. № 1. С. 29–34.

169. Постанова Кабінету Міністрів № 998 від 08.09.1997 року «Про затвердження комплексних заходів щодо всебічного розвитку і функціонування української мови». URL: zakon.rada.gov.ua/go/998-97-п (дата звернення 02.10.2018).

170. Потюк І. Комунікативна компетенція як невід’ємна складова навчально-виховного процесу. *Молодь і ринок*. 2012. № 1. С. 128–132.

171. Починкова М. М. Особливості застосування методу вправ на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням для майбутніх учителів початкових класів). *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 4. С. 214–220.

172. Поясик О., Максимович О. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в контексті компетентнісного підходу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28 (1). С. 243–248.

173. Прилуцька А. Є., Матліна М. М. Документ у системі соціальної комунікації. *Гуманітарний часопис*. 2005. № 1. С. 117–121.

174. Прилуцька Н. С. Теоретичні аспекти розвитку інформаційно-технологічної компетентності майбутніх учителів математики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. Том. 10. № 2 (10). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/42> (дата звернення: 03.03.2021).

175. Прищепа С. М. Шляхи формування підприємницької компетентності учнів у сучасному інформаційному суспільстві. Збірник матеріалів *V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Наукова молодь-2017»* (14 груд. 2017 р., м. Київ) / за ред. Спіріна О. М. та Яцишин А. В. К.: ІТЗН НАПН України, 2017. 353 с.

176. Про авторське право й суміжні права. Закон України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1994. № 13. ст. 64. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12#Text> (дата звернення: 05.03.2021).

177. Про затвердження програм навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»: наказ МОН № 1150 від 21.12.09 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/ (дата звернення 02.10.2018).

178. Про Концепцію державної мовної політики. Указ Президента України від 15.02.2010 № 161/2010. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/161/2010> (дата звернення 02.11.2019).

179. Прокоп І. А., Бобак М. І., Бобак Г. Р. Педагогічні умови формування дискурсивної компетенції майбутніх медичних працівників. *VI Міжнародна науково-практична конференція «Образовательный процесс: взгляд изнутри» (17–18 декабря 2013 г.)* URL: http://www.confcontact.com/2013-obrazovatelnij-process/6_prokop.htm (дата звернення 12.10.2020).

180. Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету*. 2015. Випуск 4 (82). С. 113–116.

181. Проценко О. С. Підприємницькі уміння як складник життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30 (83). С. 298–301.

182. Пустовіт Л. О., Скопненко О. І., Сюта Г. М., Цимбалюк Т. В. Словник іншомовних слів. К.: «Довіра», 2000. 1018 с.

183. Пуховська Л. П. Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 1. С. 63–70.

184. Пушкарьова Т. Інформаційно-комунікаційна компетентність – важливий чинник формування світогляду учнів. *Рідна школа*. 2010. № 9. С. 9–12.

185. Ракшанова Г. Ф., Дядюра Г. М. Вивчення фахової термінології як елемент розвитку творчих здібностей у студентів технічного профілю на заняттях з української мови. *Актуальні проблеми філології*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ, 8–9 листопада 2013 року). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2013. С. 15–18.

186. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (дата звернення 12.01.2020).

187. Рекомендація NR (99) 2 Комітету міністрів Ради Європи «Про середню освіту». Ухвалено Комітетом міністрів на 656-му засіданні заступників міністрів від 19 січня 1999 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_738#Text (дата звернення: 07.03.2021).

188. Ритікова Л. Л. Формування термінологічної компетентності майбутніх біотехнологів агропромислової та природоохоронної галузей. *Біоресурси і природокористування*. 2015. № 12. Том 7. С. 171–175.

189. Рогозіна В. Формування у студентів-хіміків культури наукового писемного мовлення. *Вісник Сумського державного університету. Серія: Філологічні науки*. Суми: СумДУ, 2004. № 1 (60). С. 120–124.
190. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х.: Вид. група «Основа», 2005. 96 с.
191. Романовський О. О. Феномен підприємництва в університетах світу: монографія. Вінниця: Нова Книга, 2012. 504 с.
192. Романюк С. З. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування мовленнєвої компетенції молодших школярів у процесі професійно-практичної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 268–273.
193. Рукас Т. П. Формування мовної культури професійного спілкування у майбутніх спеціалістів технічного профілю. *Збірник наукових праць Східноукраїнського державного університету у 2 ч. Ч. 2. Безпека життєдіяльності*. Луганськ: вид-во Східноукраїнського державного університету, 1998. С. 53–56.
194. Савченко О. Професійна підготовка вчителя: погляд польського вченого. *Рідна школа*. 2011. № 11. С. 45–47.
195. Семенюк О. Вивчення фахової термінології на практичних заняттях з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» студентами факультету іноземних мов. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 2 ч.* Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. Випуск 96 (2). С. 416–421.
196. Сидорчук Н. Етапи становлення освітньої компетентнісної парадигми. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukasova3/subog/Sidorchuk.pdf> (дата звернення 16.01.2021).
197. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 37 с.
199. Сікорська З. Дієслово у сфері професійного мовлення. *Дивослово*. 2011. № 5. С. 30–34.
199. Сілевич Л., Мельничук О. Методичні аспекти викладання «Української мови (за професійним спрямуванням)». *Обрії*. 2014. № 1. С. 82–84.
200. Сілевич Л., Мельничук О. Упровадження інноваційних технологій при вивченні української мови (за професійним спрямуванням). *Обрії*. 2013. № 1. С. 100–101.
201. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. К.: Довіра, 2000. 1018 с.
202. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия «Дискурсология»). Екатеринбург: Издательский Дом «Дискурс-Пи», 2006. 177 с.

203. Сойко І. М. Готовність майбутніх учителів початкової школи до формування мовленнєвих компетентностей на уроках рідної мови. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2016. Вип. 2. С. 226–233.

204. Соловій У. Проблемні аспекти викладання навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищих медичних навчальних закладах. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 44. С. 256–260.

205. Соловійова Ю.Ж. Упровадження інноваційних видів лекційних занять при викладанні спеціальних дисциплін. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/34261/ (дата звернення 16.01.2021).

206. Солодюк Н. В. Організація інтерактивного навчання на заняттях української мови (за професійним спрямуванням) студентів-медиків. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2014. № 5 (2). С. 125–131.

207. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/183/169/> (дата звернення: 05.03.2021).

208. Старова О., Панова Т. Типові мовні помилки й організація роботи з їх корекції під час викладання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2015. Випуск 26. С. 127–134.

209. Стасюк Т. В. Мовно-професійна компетентність / термінологічна компетентність у розрізі соціолінгвістики. *Дослідження з лексикології і граматики української мови*. 2014. Вип. 15. С. 153–161.

210. Степанець Н. П. Компетентнісна парадигма в підготовці кадрів для сфери туризму. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип.39. Ч. 3. С. 262–271.

211. Татур Ю. Г. Компетентність в структурі моделі якості підготовки спеціаліста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.

212. Тележкіна О. Застосування проєктної технології на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) у вищих навчальних закладах. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 141–144.

213. Тихонова Т. В. Дидактичний аналіз понять «інформатична компетентність» та «інформаційна культура». *International scientific conference «Open educational e-environment of modern University»*. 2015. С. 91–100.

214. Тишакова Л. Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Луганськ, 2005. 20 с.

215. Тищенко О. Модель курсу «Мова професійного спілкування». *Дивослово*. 2003. № 9. С. 56–59.

216. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів. *Дивослово*. 2003. № 1. С. 62–65.

217. Тоцька Н. Методика роботи над професійним мовленням студентів технічного вузу. *Дивослово*. 2000. № 6. С. 24–26.

218. Тютюн Л. А. Формування інструментальної компетентності як різновиду професійної в процесі фахової підготовки майбутніх учителів математики. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогіка*. 2017. № 16. С. 84–92.

219. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення 09.03.2021).

220. Унгурян І., Куриш Н. Формування ключової компетентності підприємливості та ініціативності у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2016. Вип. 2. С. 99–102.

221. Філінюк В. Наповнення народознавчим матеріалом змісту лінгводидактичних дисциплін у підготовці вчителя початкової школи. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 13. С. 372–375.

222. Філіпова Л. Професійні компетенції фахівців з документальних комунікацій: освітній аспект. *Вісник Книжкової палати*. 2009. № 1. С. 25–28.

223. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник. 2-ге вид., доп. К.: «Академвидав», 2005. 560 с.

224. Фуко М. Археологія знання. К.: Основи, 2003. 326 с.

225. Харченко О. О. Значення технологічної компетентності викладача для ефективного застосування інноваційних технологій навчання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 8 (195). С. 76–79.

226. Хижнякова В. В. Умови та засоби розвитку усного фахового мовлення майбутнього вчителя під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». *The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal*. 2015. № 3. С. 73–75.

227. Хойнацький М. Новий стандарт на організаційно-розпорядчі документи. *Вісн. Кн. палати*. 2004. № 1. С. 41.

228. Хоменко І., Глазирін І. Формування термінологічної компетентності та її вплив на успішність навчання з медико-біологічних дисциплін майбутніх учителів фізичної культури. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць*. 2012. № 3 (19). С. 105–108.

229. Хомич Л. О. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителя початкових класів у країнах заходу. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Т. 1. Вип. 32. С. 41–44.

230. Хохрякова Л. Юридична термінологія та проблеми її вивчення на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) у ВНЗ. *Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2009. № 2. С. 393–402.

231. Чабан Н. І. Формування громадянської позиції у майбутніх культурологів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). *Електронний зб. наук. праць Запорізького обласного ін-ту післядипломної освіти*. 2014. № 4 (18). Режим доступу: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip18.html (дата звернення: 03.03.2021).

232. Чала А. Г. Проблема організації самостійної роботи у підготовці майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: «Педагогіка та психологія»*. 2015. № 1 (1). С. 77–80.

233. Черезова І. О. Комуникативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2014. Вип. 1. Том 1. С. 103–107.

234. Четверикова Т. Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2016. № 1. С. 223–227.

235. Шарманова Н. М. Етнолінгвістика: навчальний посібник для студентів факультету української філології / за ред. Ж. В. Колоїз. Кривий Ріг: НПП АСТЕРІКС, 2015. 192 с.

236. Шевченко Л. І., Ніка О. І., Хом'як О. І., Дем'янюк А. А. Новий словник іншомовних слів: близько 40000 слів і словосполучень. К.: АРІЙ, 2008. 672 с.

237. Шестоपालюк О. О. Аналіз особливостей розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів правознавства. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2014. № 3. С. 123–129.

238. Шишкіна М. П., Татауров В. П. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів початкових класів у вищому навчальному закладі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 8. С. 304–310.

239. Шкільова Г. М. Технологічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів як наукова категорія педагогічного дослідження. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2014. Вип. 22. С. 43–46.

240. Шлеїна Л. І. Розвиток навчальної самостійності майбутніх економістів у процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2014. № 1. С. 240–244.

241. Шостаківська Н. М. Основа професійної компетентності майбутнього економіста – загальнонаукова компетенція. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. Вип. 16. С. 197–200.

242. Шпиталевська Г. Характеристика ключових та предметних компетентностей і компетенцій особистості. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 4 (Ч. 2). 2011. С. 220–225.
243. Шульжук Н.В. Вплив тенденцій розвитку мовознавчої науки на сучасні підходи до професійної мовної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: «Психологія і педагогіка». Вип. 29. 2014. С. 162–165.
244. Юрійчук Н. Д. Роль української мови (за професійним спрямуванням) у фаховому становленні студентів ВНЗ. *Теоретична і дидактична філологія*. 2014. Випуск 18. С. 150–154.
245. Юрійчук Н. Д. Теоретико-методичні засади навчання української мови (за професійним спрямуванням) у ВНЗ. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2011. № 59. С. 349–352.
246. Ягупов В. В. Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. Том 71. С. 3–8.
247. Яременко В. В., Сліпушко О. М. Новий тлумачний словник української мови. У трьох томах. Том 3. К.: Аконті, 2008. 864 с.
248. Ярова А. Спецкурс із термінознавства як засіб формування професійно зумовленого мовлення. *Вісник Сумського державного університету*. Серія: *Філологічні науки*. 2004. № 1 (60). С. 127–130.
249. Bird B. Towards a theory of entrepreneurial competency. W: J.A. Katz, R.H. Brockhaus (red.), *Advances in entrepreneurship, firm emergence and growth*. Greenwich: CT: JAI Press, 1995. P. 51–72.
250. Humeniuk I. Development of the Students' Linguistic and Technological Competence in the Context of the Teaching Course "Ukrainian Language (for Professional Purposes)". *Гірська школа Українських Карпат. Наукове фахове видання з педагогічних наук*. 2018. № 18. С. 95–99.
251. Humeniuk I. M. Formation and development of methods of teaching Ukrainian language (for professional purposes): historiography of a question. *SWorld Journal*. 2017. № 12. P. 116–121.
252. Humeniuk I., Oliiar M. Methodical segmentation of the educational discourse of the Ukrainian language for professional purposes in the context of modern educational tendencies. *Fundamental And Applied Researches: Contemporary Scientific and practical Solutions and Approaches. Interdisciplinary Prospects. Volume V* / [Editors: A. Dushniy, M. Makhmudov, M. Strenacikova]. – Baku – Banska Bystrica – Uzhhorod – Kherson: Posvit, 2019. P. 141–147.
253. Humeniuk I. Vector of competence in modernization of methodical systems of teaching at institutions of postgraduate education. *Tourism of the XXI century: Global challenges and civilization values: II International scientific and practical conference* (Kyiv, June 01, 2020). Kyiv: KNUTE. P. 652–657.

254. Izquierdo E., Deschoolmeester D., Salazar D. The importance of competencies for entrepreneurship: A view from entrepreneurs and scholars' perspective. 2005. URL: <https://repository.vlerick.com/handle/20.500.12127/1947> (дата звернення 16.01.2021).

255. Lackeus M. Developing entrepreneurial competencies. An action-based approach and classification in entrepreneurial education. Chalmers University of Technology, Gothenburg, Sweden. 2013. URL: <http://vcplis.com/wp-content/uploads/2013/11/Lackeus-Licentiate-Thesis-2013-DevelopingEntrepreneurial-Competencies.pdf> (дата звернення 02.11.2019).

256. Lans T., Biemans H., Mulder M., Verstegen J. Self-awareness of mastery and improvability of entrepreneurial competence in small businesses in the agrifood sector. *Human Resource Development Quarterly*. 2010. № 21 (2). P. 147–168. DOI: 10.1002/hrdq.20041

257. Whorf B. L. *Science and Linguistics* / [J. B. Carroll, ed.]. Language, Thought and Reality. – Cambridge and New York: MIT-Wiley, 1956. 278 p.

РОЗДІЛ 2

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проблема формування та обґрунтування змісту навчання набуває особливої актуальності в сучасних умовах стрімкого соціально-економічного й технологічного розвитку суспільства. Реагуючи на глобальні освітньо-виробничі тенденції та виклики, певній модифікації піддається і саме поняття «зміст навчання», адже проблема швидкого зростання обсягу доступних знань не може бути вирішена ні безмежним розширенням змісту освіти, ні збільшенням часових затрат на опанування матеріалу.

У науковому інформаційному полі існує проблема узгодження понять «зміст навчання» та «зміст освіти», більшість дослідників їх традиційно не диференціюють (І. Зайченко [27], А. Кузьмінський, В. Омеляненко [34], М. Фіцула [94], В. Ягупов [100] та інші), зазначаючи, що зміст навчання вміщує у собі сутність змісту освіти: «систему наукових знань, навичок і вмій, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток здібностей учнів, формування їх світогляду, набуття соціального досвіду, підготовку до суспільного життя і до професійної діяльності» [100, с. 215].

Однак, зважаючи на глобальність мети освіти й конкретність мети навчання, зміст освіти виявляється закономірно ширшим поняттям у порівнянні зі змістом навчання. На думку М. І. Махмутова, зміст навчання – це система філософських та наукових знань, пов'язаних з ними способів діяльності та відносин, які представлені у навчальних предметах [40, с. 23].

Диференціюють поняття «зміст навчання» і «зміст освіти» й інші науковці. Зокрема, А. О. Вербицький наголошує, що «змістом навчання є продукти соціального досвіду, представлені в знаковій формі навчальної інформації, усього того, що подається учням для сприйняття і засвоєння» [7].

У правовому полі, починаючи із 1998 року, зміст навчання трактується як «науково обґрунтований методичний та дидактичний навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечує здобуття освіти і кваліфікації згідно з освітньо-кваліфікаційним рівнем. Зміст навчання визначається освітньо-професійними програмами підготовки кваліфікованих робітників та фахівців з вищою освітою певних освітньо-кваліфікаційних рівнів, структурно-логічною схемою підготовки, програмами навчальних дисциплін, іншими нормативними документами та навчальною і навчально-методичною літературою» [75].

У Законі України «Про вищу освіту» (від 17.01.2002) подано нормативне визначення: «Зміст навчання – структура, зміст і обсяг навчальної інформації,

засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації» [63]. У чинній редакції названого закону від 26.02.2021 цей термін відсутній [65].

Оскільки реформування системи освіти в Україні орієнтує на компетентнісний підхід у навчанні, тобто спрямування навчального процесу на досягнення конкретних результатів – формування набору компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності й життя в суспільстві, то зміст навчання повинен формуватися відповідно до компетентнісної парадигми. А отже, певним чином модифікується і дефініція поняття «зміст навчання», для якого обсяг переданої інформації вже не є визначальною ознакою [13].

Концептуальним для нашого дослідження стало філософське трактування дефініції «зміст навчання» І. Прудченко, яка розуміє його «як спосіб і шлях предметного осягнення світу, що орієнтується на його практико-технологічну трансформацію» [81, с. 403]. На противагу цьому зміст освіти науковець визначає «як особистісний, глибоко внутрішній процес сутнісного осягнення навколишнього світу й індивідуального зростання, як привласнення певного стану, устремління до певної єдності, спільності» [81, с. 403].

Таким чином, еволюція поняття «зміст навчання» проходить шлях від структури й обсягу навчальної інформації, системи наукових знань, навичок і вмій до способу опанування цими знаннями з виходом на діяльнісний результат. На нашу думку, зміст навчання – це комплекс актуального науково-навчального матеріалу, способів і шляхів його осягнення та практичного застосування, орієнтований на формування визначеного ряду компетентностей.

2.1. Обґрунтування мети, завдань навчання української мови за професійним спрямуванням

Зміст навчання визначається його метою, яка є основним, найбільш конкретним і фіксованим компонентом у структурі методичної системи. Тлумачення загальної категорії мети у філософії, педагогіці та лінгвістиці тотожні. «Мета – усвідомлене передбачення бажаного результату діяльності, яке зумовлює пошук засобів і шляхів його досягнення» [93, с. 371]. Педагогічний словник подає таке визначення: «Мета – передбачення у свідомості результату, на здобуття якого спрямовано діяльність окремої людини, групи або усього суспільства. Категорія мети у вигляді логічної моделі фіксує бажане, до чого людина прагне, що є для неї взірцем у певному виді діяльності, а отже, є активним фактором людської свідомості» [11, с. 205]. У «Словнику української мови» трактоване поняття отримує синонім «ціль»: «МЕТА́, *и, жін.* Те, до чого хтось прагне, чого хоче досягти; ціль. *Щиро бажая Вам поправити на чужині своє здоров'я, потрібне не тільки Вам, але й нам усім та спільній нам усім меті* (Михайло Коцюбинський, III, 1956, 257)» [83, с. 683]. Із таким синонімом

подається термін «мета навчання» в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка: «Мета (ціль) навчання – ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання; те, до чого прагнуть учитель, учні. Процес навчання переслідує три основні групи взаємопов'язаних цілей: 1) освітня – озброєння учнів науковими знаннями, спеціальними й загальнонавчальними вміннями, навичками; 2) розвиваюча – розвиток мови, мислення, пам'яті, творчих здібностей, рухової та сенсорної систем; 3) виховна – формування світогляду, моралі, естетичної культури тощо» [11, с. 205].

Однак у дидактичній системі ціль навчання виокремлюється як вужче і конкретніше поняття у структурі мети. «Цілі навчання – це кінцевий результат спільної діяльності вчителя й учня, виражений у точних, однозначних категоріях і поняттях» [39, с. 137]. Найважливішими характеристиками цілей навчання є їх діагностичність та ієрархічність. «Діагностичність цілей навчання вимагає такого їх опису, який би передбачав їх однозначну діагностику. Цю вимогу можна задовольнити, зазначивши конкретний рівень ієрархії» [39, с. 138].

Ціль є своєрідним засобом досягнення мети. Як стверджує В. Бондар: «Ціль – те, що вказує на напрям руху до результату, наперед передбаченого метою. Ціль визначається, мета досягається, результат отримується» [5, с. 254]. Невизначеність, неконкретність, узагальненість цілей зумовлюють низький рівень якості навчання.

На вершині ієрархічної структури цілей навчання знаходяться ті цілі, які на певному конкретному етапі розвитку суспільства складають його соціальне замовлення. Саме тут, на нашу думку, існує невідповідність між державними запитам, зумовленими глобалізаційними освітніми тенденціями, та науково-методичним забезпеченням закладів освіти. Зокрема, переорієнтування на компетентнісну парадигму навчання вимагає чіткого визначення компетентностей, які мають стати його результатом, і опису навчальних цілей з погляду чіткої діагностичності, тобто рівня сформованості визначених компетентностей. А це на сьогоднішній день не має достатнього науково-методичного підґрунтя.

2.1.1. Оперативне цілепокладання навчальної дисципліни у контексті глобальних освітніх тенденцій

Для логічної впорядкованості обґрунтування мети навчання УМзаПС стрижневою обрано класифікацію цілей за структурою освітньої підготовки (за Г. Романовою):

- 1) глобальні – міжнародні та загальнодержавні цілі освіти;
- 2) етапні – цілі етапів і профілів освітньої підготовки, конкретних навчальних установ;
- 3) оперативні – безпосередньо навчальні цілі (навчальних курсів, дисциплін, предметів, розділів, тем, занять) [82].

Вважаємо, що подана класифікація є найбільш актуальною з погляду

точності й діагностичності. Для обґрунтування мети навчання УМзаПС, на нашу думку, необхідний змістовий аналіз глобальних та етапних цілей у контексті сучасних освітніх тенденцій: переорієнтація та компетентнісну парадигму та діяльнісний підхід до навчання. Адже українське суспільство відчуває дисбаланс між глобальними інформаційно-технологічними змінами, суттєвою потребою у висококваліфікованих педагогічних кадрах та рівнем готовності їх до втілення освітніх реформ.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (зі змінами, внесеними згідно із Законами № 2745-VIII від 06.06.2019), «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [78].

Серед стратегічних напрямів розвитку освіти, визначених у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, чільне місце займає «модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу» [44].

Перелік компетентностей як результатів навчання з кожної спеціальності визначається Стандартами вищої освіти відповідно до Національної рамки кваліфікацій [43]. З огляду на специфіку діяльності вчителя початкової школи, який працює в умовах багатопредметності, наголошується на необхідності набуття ним загальних та спеціальних (фахових) компетентностей з метою розуміння теоретичних засад змістових ліній освітніх галузей [86].

Для порівняння, Педагогічна Конституція Європи (Pedagogical Constitution of Europe, Article 6.2) визначає сім базових компетентностей, які повинен отримати викладач XXI століття:

- 1) комунікативна компетентність (зокрема, сучасний вчитель повинен вільно розмовляти кількома європейськими мовами);
- 2) самоідентифікаційна компетентність;
- 3) правова компетентність;
- 4) управлінська компетентність;
- 5) дослідницька та аналітична компетентність;
- 6) здатність до навчання протягом усього життя;
- 7) емпатія – здатність розуміти стурбованість школяра чи учня, співчувати в процесі спілкування [107, с. 5].

Набуття майбутніми вчителями початкової школи окреслених компетентностей є необхідною умовою для реалізації компетентнісного потенціалу кожної освітньої галузі, який визначено в Державному стандарті початкової освіти [22]. До ключових компетентностей у цьому документі

віднесено наступні: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність [22]. Необхідно підкреслити, що базою для формування в учнів усіх ключових компетентностей визначено їх досвід та мотиваційні потреби, відповідно простежується лінія реалізації діяльнісного підходу в навчанні.

Реалізація компетентнісної парадигми та діяльнісного підходу в навчанні знаходить своє продовження у Концепції розвитку педагогічної освіти, зокрема в частині вимог до освітніх програм підготовки педагогічних працівників: «Модернізація освітніх програм має передбачати, зокрема: впровадження компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній освіті, забезпечення формування загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей, набуття педагогічними працівниками вмінь та досвіду формування компетентностей в учнів, опанування педагогічних технологій, у тому числі, з використанням елементів інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, посилення практичної складової педагогічної освіти, максимальне наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов практичної фахової діяльності, запровадження принципу дитиноцентризму та педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя, батьків і громадськості з урахуванням принципів інклюзивної освіти...» [72, с. 16].

Окреслені міжнародні й загальнодержавні цілі освіти є орієнтиром для етапного й оперативного цілепокладання.

2.1.2. Обґрунтування мети навчання української мови за професійним спрямуванням у контексті етапного цілепокладання

Сучасні дослідження підтверджують виняткову важливість мети в реальному педагогічному процесі, розглядаючи цілепокладання як «ключовий момент діяльності педагога» [12]. Термін «цілепокладання» використовуємо в значенні «прийняття і утримання цілей, поставлених іншою людиною перед суб'єктом, а також самостійна постановка цілей» [28, с. 295].

Педагогічна наука усталено визначає цілепокладання як триєдину систему, що складається з цілеформування (конкретизація потреб, умов і можливостей, обґрунтування цілей); цілеутворення (визначення способів, шляхів досягнення, формулювання завдань); цілереалізації (проєктування і оцінка результатів). Як зазначає О. Павленко, «педагогічне цілепокладання сприяє перетворенню цілей у певні конкретні завдання, дозволяє оптимально підбирати форми, методи і засоби навчального процесу, планувати прийоми педагогічної

взаємодії, визначати результат» [57, с. 159]. Беручи за основу наведену ієрархію, вважаємо, що на етапі цілеформування відбувається формулювання мети як ідеального, бажаного результату. А саме етап цілеутворення передбачає трансформацію стратегічної мети в систему завдань, які необхідно виконати на етапі цілереалізації. Отже, завдання конкретизують цілі і повинні бути вирішеними для досягнення мети.

До етапного цілепокладання відносимо реалізацію загальнодержавних освітніх тенденцій у документах конкретних навчальних установ, які регламентують нормативні компетентнісні, кваліфікаційні, організаційні, навчальні й методичні вимоги до підготовки студентів конкретної галузі та спеціальності. Це, зокрема, освітні програми та навчальні плани.

Згідно Проекту методичних рекомендацій щодо акредитації методичних програм, «освітня (освітньо-професійна, освітньо-наукова чи освітньо-творча) програма – система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти» [69, с. 5].

З метою обґрунтування мети навчання УМзаПС та встановлення взаємозв'язку між рівнями цільової ієрархії нами було проаналізовано 10 освітніх програм (ОП) першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 «Початкова освіта», чинних на 2020/2021 навчальний рік [46–55]. Змістовий аналіз формулювання мети освітніх програм вибраних ЗВО дозволив виокремити такі компоненти підготовки майбутніх фахівців початкової освіти:

- 1) формування особистості конкурентоспроможного фахівця;
- 2) інноваційний та дослідницький характер роботи в сфері початкової освіти;
- 3) адаптивність до змін в галузі освіти;
- 4) інтеграція у європейський освітній простір;
- 5) оволодіння фаховими компетентностями в галузі педагогічної початкової освіти;
- 6) орієнтація на широкі можливості працевлаштування у системі освітніх закладів та суміжних галузях;
- 7) спрямування на формування, розвиток і збереження фізичного, психологічного, соціального та духовного здоров'я дітей молодшого шкільного віку;
- 8) формування професійної компетентності;
- 9) формування міжкультурної компетентності (в тому числі, міжкультурної комунікативної компетентності);
- 10) розвиток інтересу до професійної діяльності для подальшого навчання.

Зауважимо, що спостерігається значне розпорошення окреслених компонентів з акцентуванням на кількох із них у кожній окремій освітній

програмі (горизонтальний аналіз). Зокрема, конкурентоспроможність як елемент мети підготовки майбутніх фахівців початкової освіти виділяють лише три ЗВО [50; 52; 55]. Однак економіко-педагогічні дослідження доводять, що конкурентоспроможність особистості виявляє пряму залежність від оволодіння нею фаховими компетентностями, рівня професійної компетентності, здатності «адаптуватися до постійних змін суспільних умов, науково-технічного прогресу й нових видів діяльності та форм спілкування за умови збереження позитивного внутрішнього потенціалу» [3, с. 468], здійснювати інноваційну та дослідницьку діяльність, знання іноземної мови, самоосвіти, саморозвитку тощо. Відповідно вектор конкурентоспроможності можна вважати загальним стосовно частини інших компонентів підготовки фахівців, що відображені в аналізованих ОП.

Найбільш акцентованим у формулюваннях мети ОП виявився компетентнісний вектор, а саме: 1) оволодіння фаховими компетентностями в галузі педагогічної початкової освіти [46; 47; 48; 50; 55]; 2) формування професійної компетентності [46; 47; 49; 53; 54;]. Вважаємо, що таке етапне цілепокладання повністю відповідає глобальним (міжнародним та загальнодержавним) цілям освіти.

Прикметно, що такий компонент мети, як формування міжкультурної компетентності, в тому числі комунікативної міжкультурної компетентності, недостатньо відображений в ОП аналізованих ЗВО. Зокрема, тільки в ОП Ужгородського національного університету зроблено чіткий акцент на діяльності вчителів у поліетнічних регіонах, що зумовлено, на нашу думку, насамперед географічним розташуванням та етнічним наповненням Закарпатської області [15]. Між тим, на думку дослідників, «міжкультурна компетентність базується:

- на знаннях: мови іноземного партнера, культури країни (історії, мистецтва, економіки тощо); міжкультурних розходжень, психології, можливих бар'єрів міжкультурної взаємодії, способів їх запобігання та подолання, культурних цінностей і установок власної та інших культур, відносності цінностей тощо;

- на вміннях: будувати власну поведінку відповідно до норм іншої культури в ситуаціях міжкультурного спілкування, сприймати психологічні, соціальні, культурні розходження; справлятися зі стресом, переборювати протиріччя і конфлікти в контактах, здійснювати міжкультурну комунікацію у стилі співробітництва, аналізувати свою й іншу культуру, переборювати стереотипи; обирати комунікативні засоби залежно від ситуації спілкування тощо;

- на досвіді міжкультурного спілкування;

- на готовності та бажанні особистості вступати в контакт із представниками країн світу; відкритості до пізнання інших культур;

- на особистісних якостях: терпимість до неоднозначності (здатність справлятися без агресії із суперечливими ситуаціями); емпатія (здатність поставити себе на місце співрозмовника, зрозуміти його точку зору, відчути його стан і урахувати це у своєму поведінні); стійкість до дратівних факторів у міжкультурному спілкуванні; відсутність упереджень (здатність сприймати,

переробляти незвичайну, суперечну попередньому досвіду інформацію), комунікабельність, толерантність, гнучкість мислення, тактовність тощо» [84; 1].

Очевидно, що професійна компетентність вчителя початкових класів не може бути сформована без урахування вищеназваних аспектів, оскільки вчитель повинен бути готовий до педагогічної діяльності в класі з поліетнічним наповненням. Ця проблема неодноразово ставала предметом спеціальних педагогічних досліджень (Л. Воротняк [8], А. Костюченко [31], З. Нікітенко [45] та інші), результатом яких є трактування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя як «складного особистісного утворення, складовими якого є система знань історико-етнографічного, соціально-політичного, культурологічного, лінгвістичного змісту, умінь, навичок, мотивів майбутніх педагогів, за допомогою яких вони оволодівають комплексом національних і загальнолюдських культурних цінностей, можуть успішно спілкуватися з представниками інших етнічних спільнот як на повсякденному, так і на професійному рівнях» [31, с. 31].

Отже, беручи початок з компонентів глобальних цілей освітньої підготовки (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Закон України «Про освіту», Національна рамка кваліфікацій, Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 «Початкова освіта», Державний стандарт початкової освіти, Концепція розвитку педагогічної освіти, *Pedagogical Constitution of Europe*), міжкультурна компетентність повинна відображатися в етапному цілепокладанні (місія та стратегія ЗВО, освітні програми, навчальні плани) та, як результат, знайти свій вияв в оперативному формулюванні мети навчальної дисципліни, курсу, розділу чи теми.

Важливим і дещо проігнорованим компонентом формулювання мети аналізованих ОП є формування інтересу до професійної діяльності для подальшого навчання [20]. З десяти ОП першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» тільки в одній ОП акцентовано на цьому компоненті, а саме – Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (редакція 2017 р.). Однак в ОП редакції 2020 р. названий компонент знівельовано [50].

Оскільки документально затверджені глобальні цілі освітньої підготовки передбачають безперервний професійний розвиток педагогічного працівника (Концепція розвитку педагогічної освіти) та здатність до навчання впродовж усього життя (*Pedagogical Constitution of Europe*), то формування інтересу до професійної діяльності як необхідний складник мотиваційної сфери навчання студента повинен бути відображений як в етапних цілях освітніх програм та навчальних планів, так і в оперативному цілепокладанні кожної окремої дисципліни, передбаченої ОП, її розділів (змістових модулів) і тем. Інтерес до професійної діяльності виникає в особистості ще на етапі вибору професії і повинен постійно зміцнюватися у процесі професійного навчання. Тільки в цьому разі студент буде внутрішньо мотивованим до постійного самовдосконалення та самореалізації в обраній сфері діяльності.

2.1.3. Модель формулювання мети і завдань навчання української мови за професійним спрямуванням

Наукові дослідження показали, що «основними причинами низької навчально-професійної діяльності студентів є: а) невідповідність навчальної діяльності у вищому навчальному закладі професійним інтересам; б) низька навчальна мотивація; в) рівень педагогічної майстерності викладачів» [88, с. 143]. На оперативному рівні (кожної навчальної дисципліни) така ситуація, на нашу думку, зумовлена кількома чинниками: 1) відсутністю чітко окресленої мети навчального курсу, його розділів і тем; 2) відсутністю або неконкретністю визначення точок перетину навчального матеріалу й майбутньої професійної діяльності студентів; 3) нерозумінням студентами зв'язку теорії з практикою; 4) застосуванням пасивних, нецікавих для студентів форм і методів навчання.

Для наочного відображення змістового наповнення мети ОП вибраних ЗВО нами складено матрицю відповідності аналізованих компонентів мети ОП (рис. 2.1).

ЗВО	[46]	[47]	[48]	[49]	[50]	[51]	[52]	[53]	[54]	[55]
компонент ОП (п. 2.1.2)										
1					+		+			+
2					+					
3						+				
4						+			+	
5	+	+	+		+	+	+		+	+
6			+							+
7			+							+
8	+	+		+				+	+	
9		+								
10										

Рис. 2.1. Матриця відповідності компонентів мети ОП «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта» аналізованих ЗВО

Джерело: розроблено автором на основі [46–55].

Вертикальний аналіз рисунка 2.1 дає можливість визначити рівень унікальності формулювання мети ОП кожного ЗВО. Зокрема, найбільш ґрунтовно розкрита мета ОП на основі 4-х компонентів [55], дещо вужче – на основі 3-х компонентів [47; 48; 50; 51; 54]. Практично не розкритою вважаємо мету ОП, що відповідає 1-у компоненту [49; 53] або 2-ом компонентам [46; 52]. Як уже зазначалося, нечіткість виокремлення та необґрунтованість формулювання етапних цілей освітньої діяльності спричиняє неадекватність визначення мети, а відповідно цілеформування й цілеутворення на

оперативному рівні, що стає вагомим чинником неефективності навчального процесу.

З огляду на проаналізовані глобальні та етапні цілі освітньої підготовки з'являється можливість окреслити мету навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Візуалізацію структурної моделі обґрунтування мети навчання УМзаПС здійснено на рис. 2.2 [16].

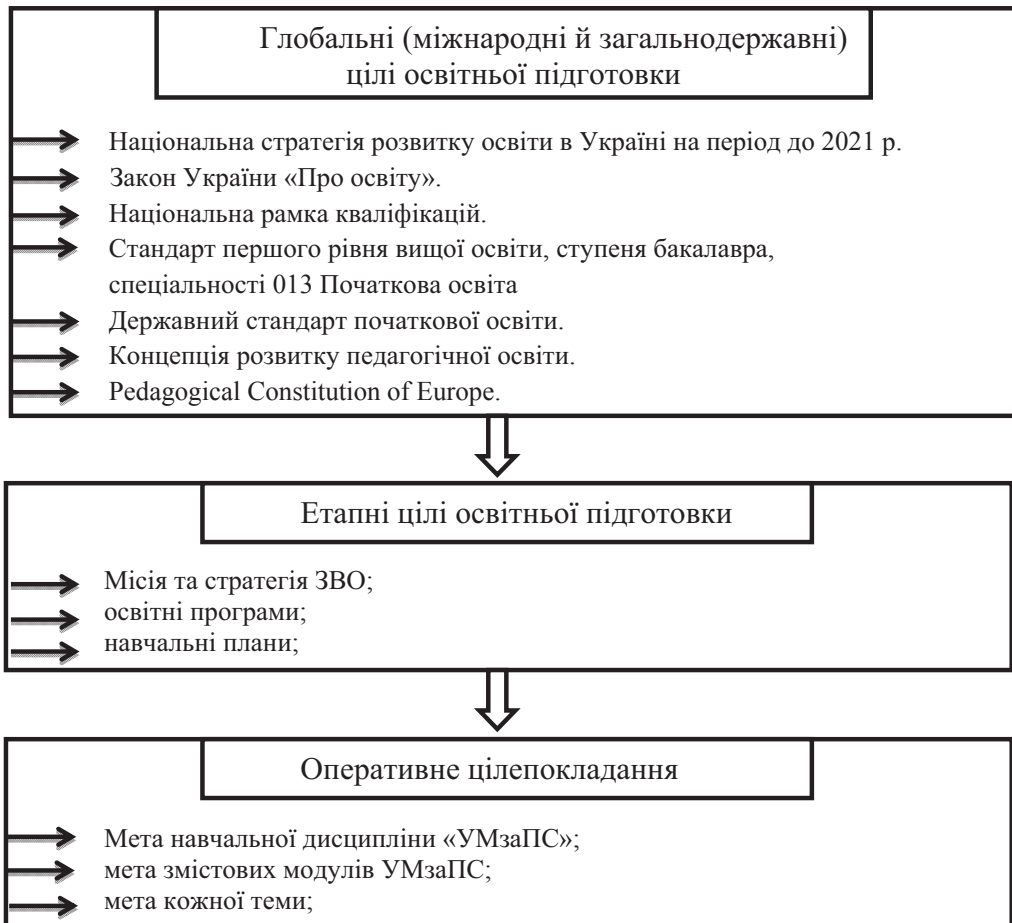


Рис. 2.2. Структурна модель обґрунтування мети навчання української мови за професійним спрямуванням

Джерело: розроблено автором на основі [82].

Аналіз новітніх (2010–2021 рр.) підручників, посібників та програм з української мови за професійним спрямуванням на предмет визначення мети навчальної дисципліни підтвердив необґрунтованість та різновекторність її формулювань. До прикладу наводимо найтипівіші формулювання:

«...сформувати у майбутніх спеціалістів професійно зорієнтовані уміння і навички досконалого володіння українською літературною мовою у фаховій сфері» [97, с. 15];

«...сприяти усвідомленню студентами системності української мови, особливостей її функціонування як засобу професійного спілкування» [36, с. 14];

«...формування високого рівня комунікативної культури у сфері професійного спілкування в його усній і писемній формах» [91, с. 5];

«...формування умінь і навичок досконалого володіння українською літературною мовою у професійній сфері, підвищення рівня комунікативної компетентності майбутніх фахівців-педагогів» [33];

«...підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів, практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови, що забезпечить професійне спілкування на належному мовному рівні» [2, с. 4; 87, с. 2; 90, с. 6];

«...ознайомлення студентів з питаннями сучасного ділового мовлення: поняттям мовної норми, офіційно-ділового стилю, класифікації, складання і оформлення документів, а також аналізом кожного окремого їх виду» [68, с. 3].

На основі порівняльного аналізу наявних формулювань та з урахуванням глобальних і етапних цілей освітньої підготовки складено прогностичну таблицю компонентів формулювання мети навчання УМзаПС (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Компонентний аналіз формулювання мети навчання УМзаПС у педагогічних закладах вищої освіти

Наявні компоненти, що узгоджуються з глобальними та етапними цілями	Наявні компоненти, що не узгоджуються з глобальним та етапними цілями	Відсутні (рекомендовані) компоненти, що узгоджуються з глобальними та етапними цілями
Формування умінь і навичок досконалого володіння українською літературною мовою у фаховій сфері.	Сприяти усвідомленню студентами системності української мови.	Формування особистості конкурентоздатного фахівця.
Формування високого рівня комунікативної культури у сфері професійного спілкування.	Ознайомлення студентів з питаннями сучасного ділового мовлення, зокрема мовної норми.	Розвиток інноваційності мислення, пошуку, опанування й оформлення інформації.
Підвищення рівня комунікативної компетентності майбутніх фахівців-педагогів.		Формування термінологічної компетентності як елемента професійної компетентності.
		Формування підприємницької компетентності.
		Формування й підтримання інтересу до професійної діяльності.

Джерело: розроблено автором на основі [2; 33; 37; 68; 90; 91; 97].

Отже, як видно з таблиці 2.1, формулювання мети навчання УМзаПС потребує значного вдосконалення. Зокрема, подані в окремих підручниках та програмах компоненти «сприяти усвідомленню студентами системності української мови» та «ознайомлення студентів з питаннями сучасного ділового мовлення, зокрема мовної норми» є дискусійними з погляду доцільності, оскільки:

1) мають виразне лінгвістичне спрямування (усвідомлення системності української мови та ознайомлення з мовними нормами вимагає тривалої цілеспрямованої роботи на кожному мовному рівні, що є метою курсу «Сучасна українська мова з практикумом», а тому не повинно дублюватися в курсі «УМзаПС»);

2) названі компоненти не є діагностичними, тобто не піддаються оцінюванню на етапі цілереалізації;

3) формулювання «ознайомлення студентів з питаннями сучасного ділового мовлення» не охоплює багато аспектів формування професійного мовлення майбутніх педагогів, зокрема передбачає роботу тільки з офіційно-діловим стилем, тоді як конкурентоздатний фахівець повинен педагогічної сфери повинен досконало володіти комунікативними засобами усіх стилів української літературної мови.

Тому із проаналізованих варіантів визначення мети УМзаПС, на наш погляд, найбільш відповідним є формулювання Ж. Колоїз та Н. Березовської-Савчук: «...набуття комунікативного досвіду, що сприяє розвитку креативних здібностей студентів та спонукає до самореалізації фахівців, активізує пізнавальні інтереси, реалізує евристичні здібності як визначальні для формування професійної майстерності й конкурентоздатності сучасного фахівця; вироблення навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері (вплив на співрозмовника за допомогою вмілого використання різноманітних мовних засобів, оволодіння культурою монологу, діалогу та полілогу; прийняття й відтворення фахових текстів, засвоєння лексики і термінології свого фаху, вибір комунікативно виправданих мовних засобів)» [30, с. 4]. Беручи його за основу та враховуючи необхідність змістового взаємозв'язку між компонентами стрижневої класифікації цілей за структурою освітньої підготовки, пропонуємо таке формулювання мети навчання УМзаПС для майбутніх працівників педагогічної галузі: формування усного й писемного професійного мовлення студентів шляхом підвищення рівня визначених компетентностей (дискурсивної, загальнонаукової, підприємницької, термінологічної, документознавчої, редакторсько-коректорської), розвитку інноваційності мислення та роботи з інформацією, підтримання інтересу до професійної діяльності з метою формування особистості конкурентоздатного фахівця, готового до постійного самовдосконалення в обраній сфері діяльності.

Мета навчання УМзаПС визначає перелік завдань, які необхідно виконати для її досягнення. У межах навчальної програми дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» галузі знань 01 «Освіта» спеціальностей 013

Початкова освіта й 012 Дошкільна освіта у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника визначено такі завдання:

1) сформувати чітке розуміння понять «мова» і «мовлення», «українська національна мова» та «українська літературна мова», «мова професійного спілкування», їх спільних та диференційних ознак;

2) вдосконалити володіння нормами сучасної української літературної мови, спираючись на шкільний курс;

3) сприяти усвідомленню ролі державної мови в професійній діяльності;

4) сформувати вміння диференціювати стилі сучасної української літературної мови, доречно користуватися їх засобами залежно від мети й ситуації спілкування;

5) домогтися засвоєння основних вимог Державного стандарту України на оформлення документів, правил укладання визначеного переліку документації;

6) забезпечити розуміння поняття «термін», вміння виділяти терміни в комунікативному або текстовому масиві, зіставляти українські та іншомовні термінологічні відповідники, збагатити мовлення студентів фаховою термінологією;

7) сформувати вміння анотувати й реферувати наукові тексти, здійснювати бібліографічний опис джерел, оформлювати покликання;

8) сформувати навички редагування і коректування наукових текстів професійного спрямування;

9) вдосконалити вміння презентувати результати самостійної роботи шляхом логічного й цікавого впорядкування інформації засобами інноваційних технологій;

10) сприяти набуттю студентами якостей часової, інформаційної та прагматичної підприємливості.

Виконання сформульованих завдань поетапно й системно забезпечить формування у майбутніх педагогів комплексу необхідних фахівцеві компетентностей, що є показником досягнення мети навчання УМзаПС та визначення його результатів.

Таким чином, обґрунтування мети й завдань навчання української мови за професійним спрямуванням здійснено на основі аналізу міжнародних та загальнодержавних, а також етапних цілей освітньої підготовки з орієнтацією на компетентнісний вектор і формування інтересу до професійної діяльності.

2.2. Еволюція змісту навчання української мови за професійним спрямуванням

2.2.1. Зародження і становлення нового навчального курсу

Витоки змістового наповнення УМзаПС простежуються в курсі «Ділова українська мова», запровадженому у вищих навчальних закладах після проголошення незалежності України. Предметний курс ділової мови

започатковано підручником «Українське ділове мовлення» (автори: Л. Паламар, Г. Кацавець), який з'явився 1990 року, як стверджують самі автори, «відповідно до Закону про мови в УРСР, прийнятого 28.10.1989 року», і став «першою в Україні книгою офіційно-ділового спрямування в мовному аспекті» [58, с. 287].

Названий підручник було створено за вимогою часу та для забезпечення читання курсу «Українське ділове мовлення», введеного вперше в Україні восени 1989 року Київськими державними курсами іноземних мов «Інтерлінгва».

«У 1991 році вийшло друге видання цієї ж книги у Київському видавництві «Укрвузполіграф». І того ж року, за ініціативою завідувача кафедри філології, професора Л. Паламар, курс ділового мовлення почали читати у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка.

Книга та курс ділового мовлення успішно пройшли апробацію серед слухачів і студентів. І в 1993 році книгу було перероблено, доповнено та названо «Мова ділових паперів» (К., вид-во «Либідь»). Рішенням Міністерства освіти і науки України книгу затверджено як навчальний посібник для вищих навчальних закладів, на базі нього розроблено й затверджено навчальну програму і впроваджено предметний курс «Українське ділове мовлення» у систему освіти України» [58, с. 287].

Зміст аналізованого підручника мав виразне мовне спрямування, причому чітко наголошувалося на неправомірності підміни українського ділового мовлення діловодством чи машинописом, що часто спостерігалось у багатьох тодішніх вищих навчальних закладах.

На основі підручника Л. Паламар та Г. Кацавець створюють два варіанти програми дисципліни «Українське ділове мовлення», розширюючи тим самим методичні можливості викладачів, які можуть пристосувати курс до професійного спрямування факультету чи навчального закладу, а також до рівня підготовки студентів.

Програма Л. Паламар орієнтує на роздільне подання матеріалу: лекційний курс 18 год, практичний – 36 год, самостійна робота – 16 год. Програма охоплює фонетичні й акцентуаційні аспекти української мови, тобто в цьому напрямі фактично дублює шкільний курс. Однак лексичні та синтаксичні особливості розглядаються у контексті усного й писемного ділового мовлення. Прикметно, що окремо виділяється питання «Робота з термінами фаху», яке дає можливість адаптації до майбутньої професійної діяльності студентів.

Морфологія української мови представлена питаннями відмінювання числівників та займенників, а також функціонування прийменника *по* стосовно їх використання у процесі оформлення документів (резюме, ділові листи, автобіографія). Синтаксичні особливості ділових паперів охоплюють нюанси вживання вставних слів і виразів, а також дієприслівникових зворотів у діловому мовленні. З орфографії пропонується до вивчення тільки питання правопису географічних назв.

Особливістю програми Г. Кацавець є інтеграція лекційних і практичних занять, що, на думку авторки, «не втомлює студентів; не викликає монотонного плину часу; не обтяжує сприймання теми, але викликає жвавий інтерес до її обговорення» [58, с. 295].

Щодо змістового наповнення курсу, то на 54 години відведено значний, на наш погляд, лінгвістичний блок, зокрема графіки, орфографії, фонетики, лексикології, діалектології, фразеології, словотвору, морфології, синтаксису та пунктуації. Поряд з цим пропонується розгляд найпоширеніших видів документів (по одному на кожне заняття) та специфіки усного ділового спілкування. Як показує практика, така насиченість програми спричиняє деякі труднощі в її реалізації, а саме:

1. Концентрований лінгвістичний блок, з одного боку, покликаний вдосконалити мовні знання студентів, а з іншого, – таке вдосконалення стає можливим за умови якісної шкільної підготовки. В основному це реально на факультетах філологічного спрямування, де викладається дисципліна «Сучасна українська мова», а отже, зникає потреба дублювати матеріал.

2. Для студентів-нефілологів, лінгвістичні знання і вміння яких потребують значного вдосконалення, насиченість програми курсу «Українське ділове мовлення» значно ускладнює цей процес, оскільки потребує початкової актуалізації знань, а потім введення їх у діловий контекст. Таке завдання важко виконати в межах двох програмових годин, відведених на кожну тему.

Варто підкреслити, що автори програм і підручника не окреслюють чітко коло їх призначення, вважаючи курс універсальним, придатним для читання студентам будь-якої спеціальності. Також у програмах пропонується окреме заняття на тему «Банківська діяльність» із ремаркою про можливість підготовки замість нього заняття стосовно специфіки професійної діяльності в конкретній галузі.

Виходячи з поставленої мети курсу: «підвищити грамотність студентів на основі здобутих лінгвістичних знань; сформувати необхідні навички володіння науковим та офіційно-діловим стилем; навчитися укладати і правильно оформляти найпоширеніші офіційні папери, з якими студенти зустрічатимуться під час навчання і подальшої професійної діяльності» [58, с. 290], вважаємо, що розроблені програми забезпечували її досягнення і відповідали освітнім вимогам кінця ХХ ст., однак зміст дисципліни «Українське ділове мовлення», з огляду на сучасні освітні вимоги, потребує значної модифікації для формування усного й писемного професійного мовлення з виходом на компетентнісний результат.

2.2.2. Унормування змісту навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»

Запровадження у закладах вищої освіти курсу «Українське ділове мовлення» викликало жваву дискусію у науковому інформаційному просторі. Вчені переконували, що ні назва, ні зміст нової дисципліни не забезпечують того обсягу знань, який потрібен майбутньому фахівцю. Лунали пропозиції замінити цей курс на дисципліну «Основи професійної мовної підготовки»,

яка ґрунтувалася б на принципово новому розумінні мети й змісту мовної підготовки фахівців будь-якої галузі. Акцентувалося на здатності оперувати мовою як знаряддям досягнення успіху в професійному середовищі. Цей курс, на думку науковців, призначений допомогти українським освітянам модернізувати гуманітарну освіту студентів нефілологічних спеціальностей [101].

Водночас спостерігалася стійка тенденція до зменшення годин на вивчення цього курсу, державний екзамен замінили екзаменом семестровим, а потім заліком. У окремих закладах вищої освіти перейшли на факультативне викладання дисципліни «Українське ділове мовлення» («Ділова українська мова» (ДУМ)) [60]. Науковці наголошували на тому, що зміст названого курсу обмежується вивченням окремих документів і основної фахової термінології. У той час, як необхідно формувати комунікативні навички студентів.

У такому контексті окремі фахівці розробляють моделі альтернативних курсів. Зокрема, О. Тищенко пропонує модель курсу «Мова професійного спілкування», зазначаючи, що «володіння професійним спілкуванням – це, по-перше, знання власне мови професійного спілкування (крім норм сучасної української літературної мови, знання спеціальної термінології, особливостей побудови синтаксичних конструкцій, тексту тощо), тобто сформованість мовної компетенції; по-друге, вміння використовувати ці знання на практиці, доречно поєднувати вербальні та невербальні засоби спілкування відповідно до ситуації, мети, тобто сформованість комунікативних навичок» [89, с. 56]. Концепція Я. Януш ґрунтується на перевагах лексичної роботи, орієнтованої на професійну й офіційно-ділову сферу. Професорка, крім основних розділів, подає матеріали з культури мови, історії української мови та діловодства, термінознавства, стилістики [101].

Спостерігається також термінологічний різнобій у найменуванні дисципліни. За період 2000-2010 рр. виходили друком підручники й посібники з факультативними назвами: «Ділова українська мова» [32; 59], «Ділова українська мова й культура мовлення» [9], «Українська мова у професійному спілкуванні» [21; 42], «Українська мова професійного спілкування» [41], «Мовлення ділових людей на нарадах, засіданнях, зборах» [6], «Культура фахового мовлення» [35], «Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування» [26], «Українське ділове мовлення» [96], «Мова ділових паперів» [29], «Культура ділової комунікації» [56], «Українська мова в професійній діяльності» [25] та інші.

На виконання постанови Кабінету Міністрів України № 998 від 08.09.1997 «Про затвердження комплексних заходів щодо всебічного розвитку і функціонування української мови» (п.3, напрям 1 «розроблення найновіших концепцій викладання української мови») [71] зміст навчальної дисципліни «Ділова українська мова» потрапляє в поле досліджень науковців. Так, С. Дорошенко розробляє концепцію дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», наголошуючи на тому, що попередній курс

«свою назвою обмежував можливості прищеплення навичок володіння літературною мовою у спеціальній сфері її застосування» [23].

На думку С. Дорошенка, «назва нового курсу, по-перше, зобов'язує розширити зміст цієї навчальної дисципліни, не пов'язуючи його лише з діловою мовою; по-друге, залежно від профілю навчального закладу спрямовує цей курс на прищеплення майбутнім спеціалістам навичок професійного спілкування» [23]. Щодо змісту дисципліни, то автор підкреслює важливість уникнення повторення у ньому академічного курсу української мови, оскільки «його призначення – вузькоспрямоване: прищепити майбутнім фахівцям-нефілологам навички використання української мови в професійному вжитку» [23].

Специфікою концепції С. Дорошенка було: 1) практичне спрямування курсу; 2) трикомпонентність програми (культура мовлення, грамотність, професійне мовлення); 3) методика комплексного вивчення всіх компонентів програми (практичне застосування елементів культури мовлення й писемної грамотності в професійному усному й писемному мовленні). На нашу думку, така побудова змісту УМзаПС значно розширювала можливості щодо створення навчального середовища, максимально наближеного до майбутньої професійної діяльності, а відтак – мотивації студентів до самовдосконалення.

Дискусії у науковому середовищі призвели до інтенсифікації роботи в правовому полі. 16 лютого 2009 року вийшло розпорядження МОН України № 26-р «Про проведення Всеукраїнської наради з питань викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищих навчальних закладах» [80]. На його виконання 17 березня 2009 року проведена нарада й підготовлено пропозиції щодо вдосконалення викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищих навчальних закладах.

17 квітня 2009 року МОН України видало Наказ № 341 «Про затвердження Плану дій щодо вдосконалення викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» [74]. Доданий до наказу План передбачав розробку нових навчальних програм інтегрованої дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра, з наповненням змісту відповідно до фаху. Крім цього, формування такої програми було заплановано для закладів післядипломної педагогічної освіти. Передбачалося внесення змін до галузевих стандартів вищої освіти з віднесенням дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» до нормативних навчальних дисциплін в обсязі, визначеному навчальною програмою, проведення семестрового контролю та державної атестації у формі екзамену [74].

Наказом МОН України № 642 від 09.07.2009 «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» [77] УМзаПС затверджено як нормативну дисципліну обсягом 3 кредити ECTS (починаючи з прийому 2009 року).

Міністр освіти й науки України І. В. Вакарчук наказом № 1150 від 21.12.2009 р. затвердив програму навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (укладачі: кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри культури української мови Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова – С. В. Шевчук, старший викладач кафедри культури української мови Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова – І. В. Клименко).

Наказом МОН від 29 березня 2010 року № 259 внесено зміни до попередніх нормативних актів, зокрема: «Вид контролю: залік (3-й семестр), екзамен (4-й семестр), залік, курсова робота (5-й семестр), державний екзамен» замінити на „Вид контролю: залік (3-й семестр), залік (4-й семестр), екзамен (5-й семестр)”» [66].

Відповідно до затвердженої програми структура навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» передбачала вивчення 3-х змістових модулів впродовж 3-х семестрів (3-го, 4-го, 5-го) із загальною кількістю 108 год (лекції – 18 год, практичні заняття – 54 год, самостійна робота – 36 год) [67].

Еволюційні аспекти змісту УМзаПС виявили себе через спрямування його на формування мовної особистості з набором знань, умінь і навичок «оптимальної мовної поведінки в професійній сфері» [67]. Щодо лінгвістичних знань, отриманих у школі, то вони підлягали узагальненню й систематизації у професійному контексті, але без дублювання. Загальне спрямування курсу УМзаПС у затвердженій програмі визначалося на основі рекомендацій, спільних для всіх сфер фахової комунікації.

Обравши за мету УМзаПС «підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів, практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови, що забезпечить професійне спілкування на належному мовному рівні» [67], розробники програми закріплюють у змісті дисципліни теми «Основи культури української мови», «Спілкування як інструмент професійної діяльності», «Риторика і мистецтво презентації», «Культура усного фахового спілкування», «Форми колективного обговорення професійних проблем», які були відсутні в курсі «Ділова українська мова». Збільшена кількість годин на вивчення УМзаПС дала можливість звернути посилену увагу на специфіку усного професійного спілкування, забезпечивши таким чином формування комунікативної компетентності студентів.

Блок тем, спрямований на засвоєння особливостей писемної професійної комунікації, вирізняється чіткою організацією та структуруванням. Зокрема, з'являється ввідна узагальнена тема «Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації», побудована за чинним ДСТУ «Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлення

документів» [92]. Ця тема необхідна для загального розуміння сутності, призначення й класифікації документів, вимог до їх структури і оформлення.

Вивчення типової документації згруповано за призначенням, що полегшує студентам розуміння професійних ситуацій її застосування.

Суттєвим показником еволюційних змін у змісті УМзаПС було введення в типову програму змістового модуля «Наукова комунікація як складова фахової діяльності», в якому закріплено теми «Українська термінологія у професійному спілкуванні», «Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні», «Проблеми перекладу і редагування наукових текстів». Уведений змістовий модуль охопив важливий аспект формування професійного мовлення майбутніх фахівців, який досі був проігнорований. Адже прогрес у будь-якій сфері суспільного життя неможливий без розвитку науки. Формування професійного мовлення студентів у науковому аспекті охоплює систему фахової термінології, роботу з термінологічними словниками, опанування особливостями наукового тексту й професійного наукового викладу думки, оформлення результатів наукової діяльності тощо.

Особливо актуальною і важливою виявилася тема російсько-українського перекладу й редагування наукових текстів, що передбачала вироблення навичок виявляти й усувати неукраїнські варіанти лексем, похибки в змісті й побудові висловлювань тощо.

2011 року на основі типової програми дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», затвердженої наказом МОН України від 21.12.2009 № 1150, укладено підручник (автори: С. В. Шевчук, І. В. Клименко), який відтоді функціонував як базовий підручник для навчання УМзаПС студентів усіх спеціальностей. Порівняльний аналіз змісту цього видання та попередніх підручників з ділової української мови (з варіативними назвами) дав можливість виокремити суттєві еволюційні зміни в курсі УМзаПС [17], які узагальнено на рис. 2.3.

Однак екстенсивне розростання змісту УМзаПС невдовзі зазнало нової трансформації. У зв'язку із запровадженням у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи [70] відповідно до Методичних рекомендацій МОН України щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах [76] кредити ЄКТС обсягом 36 годин, які були запроваджені наказом Міністерства освіти і науки України від 20 жовтня 2004 року № 812 [79], замінюються на кредити ЄКТС обсягом 30 годин. Відповідно зменшилася кількість годин, відведених для вивчення курсу УМзаПС: 3 кредити становили 90 годин.

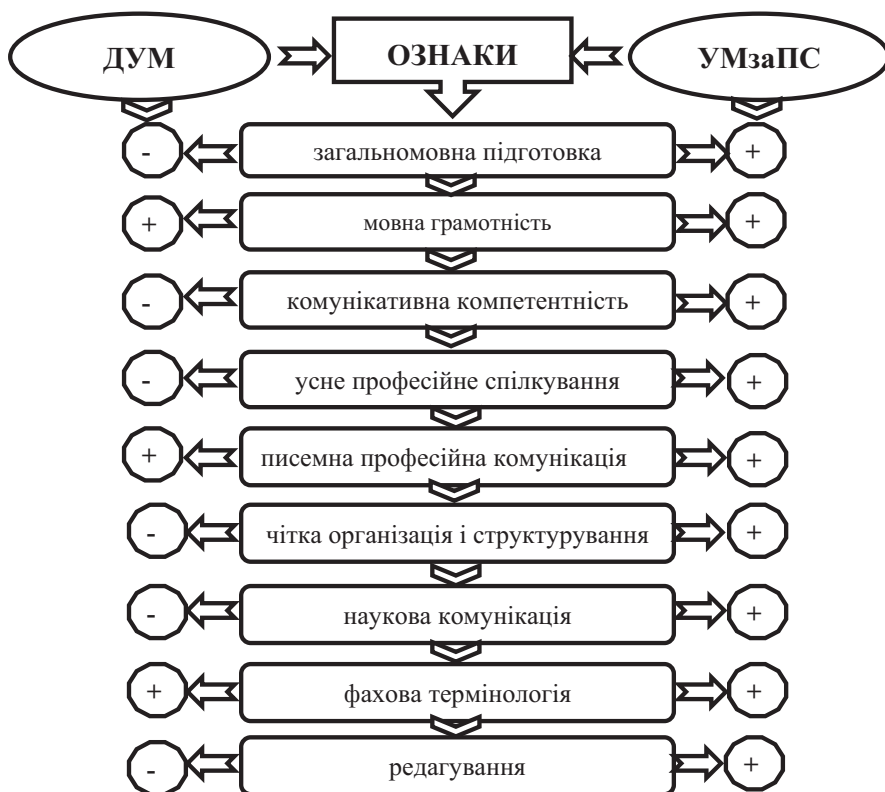


Рис. 2.3. Порівняльна характеристика змісту навчання ділової української мови (ДУМ) та української мови за професійним спрямуванням (УМзаПС)

Джерело: розроблено автором.

Незважаючи на очевидні переваги оновленого змісту нормативного курсу УМзаПС, його теж піддали критиці. Зокрема, О. Доценко висвітлює як негативну розбіжність задекларовані в типовій програмі УМзаПС завдання вищої школи та вивчення специфіки усного й писемного професійного мовлення. Дослідниця знову робить акцент на лінгвістичній підготовці студентів-нефілологів (як у ДУМ), наголошуючи: «Проте майже третину аудиторних годин програмою передбачено на вивчення особливостей оформлення документів і різних форм усного спілкування («мозкового штурму», ділової бесіди тощо)» [24].

І. Юрова, виділяючи багато позитивних моментів у змісті програми УМзаПС, водночас зазначає, що «вона орієнтована на середньостатистичні українські виші та мало враховує потреби спеціалізованих навчальних закладів, зокрема, музичних академій, що вимагає особливого підходу до її задіяння в навчальному процесі» [99, с. 363]. М. Лященко, розглядаючи УМзаПС як складову лінгвістичної освіти майбутніх учителів початкових

класів, водночас стверджує: «Проте дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням» на сьогодні не спроможна забезпечити реалізацію поставлених перед нею навчальних завдань, оскільки шкільна мовна підготовка більшості студентів є доволі невисокою» [38, с. 47–48].

Н. Шаповаленко пропонує для студентів нефілологічних спеціальностей ввести два лінгвістичні блоки, оскільки УМзаПС не забезпечує належної мовної підготовки. Протягом першого року навчання «зміст нормативної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» має визначатися потребами формування навичок грамотного усного і писемного фахового мовлення, реалізації норм сучасної української літературної мови (орфоепічних, акцентуаційних, графічних, орфографічних тощо) у різних ситуаціях професійного спілкування» [95, с. 118]. «Дисципліна другого блоку має бути зорієнтована на вироблення навичок складання текстів наукового стилю, що буде вкрай актуальним, зважаючи на необхідність мовного оформлення бакалаврських і магістерських робіт» [95, с. 118]. Викладання такого курсу автор радить планувати на четвертий рік підготовки.

Л. Пономаренко та Є. Сердюк теж відзначають «слабку мовну складову», однак поряд із «потужною комунікаційною складовою програми» [61, с. 103]. Аналізуючи базовий підручник, створений за типовою програмою, автори наголошують: «З огляду на те, що підручник адресований усім студентам, то неможливо простежити специфіку якоїсь певної професії чи на прикладі термінології, чи на прикладі документації, чи на прикладі зразків наукового й ділового стилів» [61, с. 105]. Однак варто звернути увагу, що типовий підручник створений як основа для розроблення вузькоспеціалізованих курсів УМзаПС. Тому підбір матеріалу, який легко адаптується для будь-якого напряму навчання, вважаємо, навпаки, суттєвим досягненням авторів.

2.2.3. Статус курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» у сучасних педагогічних закладах вищої освіти

Закріплення дисципліни «УМзаПС» як нормативної відкрило ширші можливості для україномовної підготовки студентів усіх напрямів навчання. Однак після прийняття Закону «Про вищу освіту» № 1556-VII від 1 липня 2014 року [64] виникло питання про зміну статусу названого курсу разом з іншими навчальними дисциплінами гуманітарного циклу. МОН України наказом № 1392 від 25.11.2014 скасувало чинність наказу МОН України від 09.07.2009 № 642 «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» [62], перевівши таким чином УМзаПС зі статусу нормативної до групи дисциплін, обов'язковість вивчення яких віддається на розсуд ЗВО. Така нормативна дія створила перешкоди для лінгвокомунікативної підготовки студентів-нефілологів і викликала нову хвилю наукової дискусії.

Так, У. Соловій обґрунтовує обов'язковість викладання УМзаПС у вищих медичних навчальних закладах, використовуючи положення того ж Закону України «Про вищу освіту» № 1556-VII (Стаття 1. Основні терміни та їх визначення), за яким вища освіта вважається «сукупністю систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [85, с. 258]. Особливий акцент авторка робить на необхідності вивчення професійних аспектів спілкування, виникнення і функціонування фахової термінології, основних принципів наукової комунікації.

І. Гаценко наголошує на важливості вивчення курсу УМзаПС майбутніми економістами: «Досконале, ґрунтовне володіння українською літературною мовою у повсякденно-діловій діяльності є обов'язком кожного фахівця. Викладання мовних дисциплін у вищих економічних навчальних закладах не тільки підвищує мовну освіченість студентів і сприяє гуманізації освіти, але й підвищує культурний рівень майбутньої української інтелігенції. Саме на вирішення цієї проблеми й спрямовано курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)», у рамках якого відбувається формування комунікативних компетентностей» [10, с. 56].

Необхідність вивчення УМзаПС майбутніми правознавцями обґрунтовує О. Лисенко: «проблеми мовної підготовки майбутніх юристів є надзвичайно важливими, оскільки пошук досконалої мовної форми для втілення правового змісту є актуальним науковим завданням для фахівців у галузі правотворчості, адже від якості формулювання правових норм, від якості всього законодавчого тексту, його відповідності основним мовним критеріям залежать правильність розуміння і тлумачення закону, однозначність і справедливість нормативно-правових рішень» [36, с. 13].

Роль УМзаПС у фаховому становленні студентів закладів вищої освіти аналізує Н. Юрійчук, наголошуючи на взаємозалежності мовної підготовки, специфіки майбутньої спеціальності й рівня кваліфікації: «Зміст дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» має визначатися потребами формування навичок грамотного усного і писемного фахового мовлення, реалізації норм сучасної української літературної мови в різних ситуаціях професійного спілкування. Тому загальна стратегія курсу має бути пов'язана з досягненням мовної компетенції студента в обраній ним професійній сфері, що стає згодом одним з першорядних свідчень фахової зрілості випускника ВНЗ. Отже, йдеться не про звичайне вивчення української мови, а про вивчення мови як форми удосконалення професійних навичок» [98, с. 153].

Як бачимо, автори праць у різноспрямованих наукових галузях не піддають сумніву необхідність викладання курсу УМзаПС, підкреслюючи його визначальну роль у підготовці конкурентоздатного фахівця.

З метою з'ясування статусу дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» у провідних сучасних педагогічних ЗВО нами було проаналізовано 10 освітніх програм (ОП) першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 «Початкова освіта» (перелік подано в п. 2.1.2). Результати узагальнено в таблиці 2.2 [19].

Таблиця 2.2

Статус дисципліни «УМзаПС» в ОП першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 «Початкова освіта», чинних на 2020/2021 н. р.

Педагогічний заклад вищої освіти	Назва навчальної дисципліни	Компонент ОП		Форма підсумкового контролю		Наявність в ОП курсу «Сучасна українська мова з практикумом»	
		Обов'язковий	Вибірковий	Екзамен	Залік	Обов'язковий	Вибірковий
[46]	відсутня					+	
[47]	Ділова українська мова	+			+		
[48]	Українська мова (за професійним спрямуванням)	+		+		+	
[49]	Українська мова за професійним спрямуванням	+		+		+	
[50]	Українська мова (за професійним спрямуванням)	+		+		+	
[51]	Українська мова (за професійним спрямуванням)	+		+			
[52]	Українська мова (за професійним спрямуванням)	+			+	+	
[53]	Українська мова (за професійним спрямуванням)	+		+		+	
[54]	Українська мова (за професійним спрямуванням)	+		+		+	
[55]	Українська мова (за професійним спрямуванням)	+		+		+	

Джерело: розроблено автором на основі [46–55].

Аналіз таблиці 2.2 показав, що в переважній більшості проаналізованих ОП українська мова за професійним спрямуванням виступає обов'язковим компонентом і здебільшого під таким найменуванням. Варіативна назва курсу

використовується в Ужгородському національному університеті: курс «Ділова українська мова». У Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені І. Франка дисципліна «УМзаПС» відсутня. Натомість уведено поряд із сучасною українською мовою вибіркові компоненти: практикум з орфографії української мови, практикум із синтаксису української мови, – що, на нашу думку, не забезпечить формування всіх компетентностей, наявних у компетентнісній парадигмі УМзаПС.

Переважає форма підсумкового контролю – екзамен; заліком завершується УМзаПС в Ужгородському національному університеті та Херсонському державному університеті.

Зазначимо: в кількох ОП досліджується дисципліна – єдиний курс, спрямований на вивчення державної мови, оскільки курс «Сучасна українська мова з практикумом» (СУМзП) відсутній [47; 51]. Поряд із заліковим курсом «Ділова українська мова» в окремих ЗВО [47] це дає підстави стверджувати про недостатній рівень забезпечення якості володіння випускниками державною мовою. Однак у більшості аналізованих ОП курс УМзаПС функціонує поряд з курсом «Сучасна українська мова з практикумом» або «Практичний курс української мови в школі», а отже, змістове наповнення названих дисциплін не повинно дублюватися.

Таким чином, у процесі еволюційного розвитку української мови за професійним спрямуванням як навчальної дисципліни чітко простежуються чотири періоди:

1) період зародження: запровадження пробного курсу «Українське ділове мовлення» і створення першого в Україні підручника офіційно-ділового мовного спрямування (1989–1992 рр.);

2) період становлення: упровадження предметного курсу «Українське ділове мовлення» у систему освіти України й розроблення перших навчальних програм (1993–1999 рр.);

3) період утвердження: створення на основі курсу «Ділове українське мовлення» (з варіативними назвами) навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» та впровадження її змісту (2000–2014 роки);

4) період внутрішньосистемного розвитку: окреслення проблемних аспектів, векторів розвитку, розробка методичної системи, впровадження інноваційних технологій навчання у контексті державних та загальноєвропейських освітніх тенденцій (з 2015 року і до сьогодні).

Досліджені етапи розвитку УМзаПС дають можливість створення та обґрунтування нового поняття, а саме: життєвий цикл навчальної дисципліни. Вважаємо, що життєвий цикл навчальної дисципліни – це час її функціонування в освітній системі країни, під час якого вона здатна ефективно виконувати актуальні освітні функції. Тривалість періодів життєвого циклу навчальної дисципліни залежить від багатьох чинників: нагальності вирішення освітніх проблем, політичної волі освітніх діячів, історичних обставин, ефективності розроблених методичних систем, мобільності змісту тощо. На рис. 2.4 візуалізовано життєвий цикл УМзаПС.

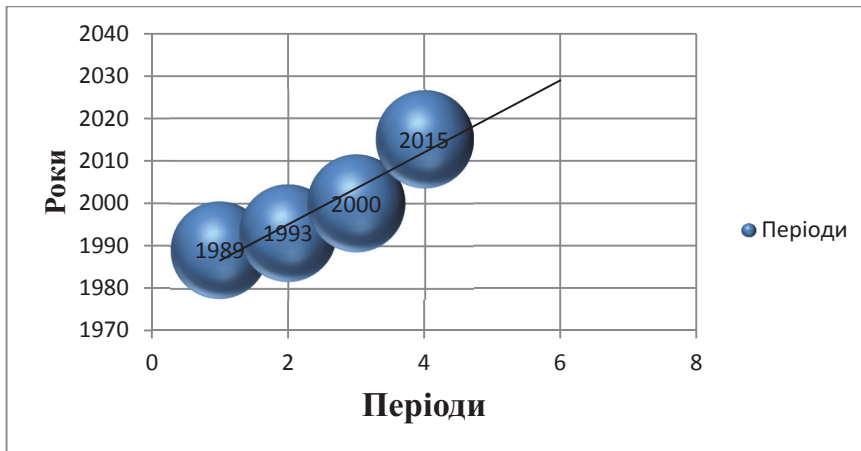


Рис. 2.4. Життєвий цикл навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» (лінійний прогноз)

Джерело: розроблено автором.

За логікою лінійного прогнозу (рис. 2.4) припускаємо появу інших можливих періодів життєвого циклу навчальної дисципліни: періоду розширення й змістового поглиблення, періоду згасання, вичерпання освітніх можливостей, втрати актуальності, або переходу на інший спіралевидний виток шляхом трансформації, розширення змісту й утворення іншої дисципліни, для якої останній період життєвого циклу вихідного курсу стане першим.

Таким чином, зміст УМзаПС як навчальної дисципліни пройшов складний еволюційний шлях від моменту зародження (1989 р.) до сучасного періоду внутрішньосистемного розвитку, зазнавши як інтенсивних, так і екстенсивних трансформацій. Дослідження періодичних змін УМзаПС наочно демонструє життєвий цикл навчальної дисципліни як комплекс періодів її ефективного функціонування в освітній системі.

2.3. Теоретичне уявлення про кінцевий результат навчання української мови за професійним спрямуванням у педагогічних закладах вищої освіти

Поняття «результати навчання» Закон України «Про вищу освіту» та Національна рамка кваліфікацій трактують як «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми (програмові результати навчання) або окремих освітніх компонентів [65; 73].

Таке визначення майже повністю збігається з дефініцією терміна «результати навчання» (Learning outcomes), яку знаходимо в Міжнародній

стандартній класифікації освіти МСКО-2011 [104] та глосарії Інституту статистики ЮНЕСКО [103], за винятком одного аспекту: в англomовному тлумаченні відсутня вказівка на можливість оцінки й вимірювання результатів навчання, на чому наголошує професор В. Бахрушин [4].

Аналіз наявних дефініцій у зарубіжних джерелах (Jenkins, A. & Unwin, D. (2001) [115], D. Nusche (2008) [116], S. Popenici, V. Millar [102; 108]) виявив відсутність суттєвих розбіжностей у трактуванні поняття «результати навчання», сутність якого зводиться до наступного: це будь-які вимірювані вміння, знання чи цінності, які студент демонструє у результаті проходження курсу чи заняття.

Структурна відмінність навчальних цілей від результатів навчання полягає в тому, що навчальні цілі ілюструють підхід до навчання з погляду педагогів, а результати навчання є доказами того, що студент досягнув, тобто ілюструють підхід, орієнтований на студентів. Як стверджують Stefan Popenici та Victoria Millar, цілі відображають загальні наміри та бажані результати, а результати навчання інформують студентів про те, чого необхідно досягти для одержання бажаної оцінки [108, с. 4]. Однак результати навчання повинні перебувати у прямій залежності від цілей навчальної програми. З цією метою пропонуємо складання матриці навчальної програми, яка відображатиме залежність між програмовим матеріалом та результатами навчання, що підлягають оцінюванню.

2.3.1. Методологічні орієнтири формулювання результатів навчання

Закономірно, що результати навчання повинні бути зосередженими на продуктах навчання, а не на навчальному процесі. Чіткість формулювання результатів навчання конкретної дисципліни сприяє:

- 1) ефективнішому навчанню студентів, оскільки дає можливість визначити обсяг необхідних знань і вмінь для досягнення бажаного рівня;
- 2) мотивуванню до навчальних дій завдяки розумінню студентами того, чого вони можуть досягти в результаті вивчення курсу;
- 3) більш ефективній розробці викладачами навчальних матеріалів, оскільки створюють своєрідний шаблон для них;
- 4) вибору найпродуктивнішої стратегії викладання залежно від орієнтовних результатів навчальної діяльності;
- 5) влучному формулюванню контрольних і екзаменаційних запитань відповідно до окреслених результатів;
- 6) використанню відповідних стратегій оцінювання;
- 7) прийняттю студентами фактора справедливості оцінок.

Єдиного набору результатів навчання для конкретного курсу не існує. Критерієм встановлення кількості результатів навчання є забезпечення оптимального узгодження їх зі змістом дисципліни та необхідними ресурсами (часу, відведеного на опанування курсом; наявності необхідного навчально-методичного забезпечення, технічних засобів тощо).

Оскільки результати навчання повинні піддаватися вимірюванню й оцінці, важливого значення, на нашу думку, набуває їх мовне оформлення. Зокрема, узагальнені формулювання на зразок «зрозуміти», «усвідомити», «навчитися» тощо не сприяють створенню ефективного завдання, оскільки такі результати не підлягають об'єктивному оцінюванню. Наприклад, формулювання «студенти усвідомлять роль державної мови у професійній діяльності» доцільно замінити на «студенти зможуть пояснити роль державної мови у професійній діяльності», що відкриє можливість для адекватного кількісного оцінювання.

Отже, основними методологічними орієнтирами професійно сформульованих результатів навчання є наступні: 1) орієнтування на студента; 2) відповідність цілям навчальної програми; 3) зосередженість на продуктах навчання; 4) чіткість формулювання; 5) кількісна відповідність змісту й ресурсам дисципліни; 6) реалістичність; 7) придатність для вимірювання й оцінювання (рис. 2.5).



Рис. 2.5. Методологічні орієнтири формулювання результатів навчання

Джерело: розроблено автором.

Результати навчання в освітніх програмах зазвичай виражаються у вигляді знань, умінь та навичок. Для формування теоретичного уявлення про кінцевий результат навчання УМзаПС у педагогічних закладах вищої освіти необхідний аналіз нормативних документів курсу вибірки ЗВО на предмет відповідності програмових результатів навчання (ПР) української мови за професійним спрямуванням меті, завданням та змісту цієї навчальної дисципліни, що стало предметом наступного етапу нашого дослідження.

2.3.2. Відображення уявлень про кінцеві результати навчання у нормативних документах курсу «Українська мова за професійним спрямуванням»

Перелік ПР відповідно до Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 Освіта / Педагогіка (далі – Стандарт) [86] подано в додатку Б. У таблиці 2.3 відображено відповідність ПР в ОП «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта», чинних на 2020/2021 н. р., аналізованих ЗВО [46–55], нормативному змісту підготовки здобувачів вищої освіти за Стандартом.

Таблиця 2.3

Матриця відповідності ПР УМзаПС в ОП «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» нормативному змісту підготовки здобувачів вищої освіти

ЗВО	[46]	[47]	[48]	[49]	[50]	[51]	[52]	[53]	[54]	[55]
ПР*										
ПР-01		+	+	+	+	+	+		+	
ПР-02		+								
ПР-03									+	
ПР-04		+	+		+		+		+	+
ПР-05			+	+						
ПР-06							+	+	+	+
ПР-07		+				+	+			
ПР-08										
ПР-09							+			
ПР-10						+				
ПР-11									+	
ПР-12							+			
ПР-13										
ПР-14										
ПР-15										
ПР-16		+				+	+	+	+	
інші**		+	+	+				+		+

* Примітка: ПР 1-16 відповідають ПР Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 Освіта / Педагогіка.

** Примітка: інші ПР, не представлені в Стандарті першого рівня вищої освіти, ступеня бакалавра, спеціальності 013 «Початкова освіта».

Джерело: розроблено автором на основі [46-55].

Як видно з таблиці 2.3, більшість аналізованих педагогічних ЗВО обрали ПР УМзаПС серед запропонованих у Стандарті [86]. Кількісний аналіз

показав значні розбіжності в уявленнях про змістовий потенціал УМзаПС, відображений у ПР. Зокрема, в ОП найбільшу кількість ПР УМзаПС становить 7 позицій [52] і 6 позицій [47; 54]; середню кількість склали 4 ПР [48; 51]; до низької відносимо 3 ПР [49; 53; 55] і 2 ПР [50]. З метою здійснення якісного аналізу ПР УМзаПС цих ЗВО побудовано таблицю 2.4. Оцінка відповідності ПР цілям навчальної програми УМзаПС здійснювалася за наступною шкалою:

ПВ – повна відповідність (цілі навчальної програми УМзаПС повністю охоплюють ПР і забезпечуються програмовим матеріалом);

ЧВ – часткова відповідність (цілі навчальної програми УМзаПС частково охоплюють ПР (частково – інші курси), забезпечуються програмовим матеріалом досліджуваного курсу);

ВВ – відповідність відсутня (цілі навчальної програми досліджуваної дисципліни не відповідають ПР, програмовий матеріал для їх забезпечення відсутній) [14].

Таблиця 2.4

**Оцінка відповідності ПР цілям навчальної програми УМзаПС
(у вибірці ЗВО)**

Програмові результати навчання	ЗВО									
	[47]	[48]	[49]	[50]	[51]	[52]	[53]	[54]	[55]	
ПР-01. Організувати монологічну, діалогічну та полілогічну форми спілкування з молодшими школярами, іншими учасниками освітнього процесу, представниками громади, поважаючи права людини та суспільні цінності; формувати судження, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти [47; 48; 51; 52; 54; 55].	+ / ПВ	+ / ПВ	+ / ПВ	+ / ПВ	+ / ПВ	+ / ПВ		+ / ПВ		
ПР-02. Управляти складною професійною діяльністю та проектами в умовах початкової школи, виробляти та ухвалювати рішення в непередбачуваних робочих та навчальних контекстах [47].	+ / ЧВ									
ПР-03. Критично оцінювати достовірність та надійність інформаційних джерел, дотримуватися юридичних і етичних вимог щодо використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у перебігу педагогічної діяльності в початковій школі [54].								+ / ЧВ		
ПР-04. Спілкуватися із професійних питань засобами державної та іноземної мов в усній та письмовій формах, застосовувати в освітньому процесі прийоми збагачення усного й писемного мовлення молодших школярів [47; 48; 52; 54; 55].	+ / ПВ	+ / ПВ		+ / ПВ		+ / ПВ		+ / ПВ	+ / ПВ	

Продовження таблиці 2.4

Програмові результати навчання	ЗВО									
	[47]	[48]	[49]	[50]	[51]	[52]	[53]	[54]	[55]	
ПР-05. Організувати освітній процес із використанням цифрових технологій та технологій дистанційного навчання молодших школярів, розвивати в учнів навички безпечного використання цифрових технологій та сервісів [48; 49].		+ / ЧВ	+ / ЧВ							
ПР-06. Інтегрувати та використовувати академічні предметні знання як основу змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти (мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної) та трансформувати їх у різні форми [52; 53; 54; 55].						+ / ПВ	+ / ПВ	+ / ПВ	+ / ПВ	
ПР-07. Планувати й здійснювати освітній процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, забезпечувати розвиток пізнавальної діяльності учнів, формувати в них мотивацію до навчання [47; 51; 52].	+ / ВВ				+ / ВВ	+ / ВВ				
ПР-08. Організувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу початкової школи, використовувати практики самозбереження психічного здоров'я, усвідомленого емоційного реагування.										
ПР-09. Планувати та організувати освітній процес у початковій школі, позаурочні й позашкільні заняття та заходи, використовуючи різні організаційні форми навчання та типи занять, із дотриманням принципу науковості та вимог нормативних документів початкової школи [52].						+ / ВВ				
ПР-10. Використовувати в освітній практиці різні прийоми формувального, поточного і підсумкового оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти, прийоми диференційованого оцінювання дітей з особливими освітніми потребами.										
ПР-11. Збирати, інтерпретувати та застосовувати дані у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності [54].								+ / ЧВ		
ПР-12. Застосовувати методи та прийоми навчання, інновації, міжпредметні зв'язки та інтегрувати зміст різних освітніх галузей в стандартних і нестандартних ситуаціях професійної діяльності в початковій школі, оцінювати результативність їх застосування [52].						+ / ЧВ				

Закінчення таблиці 2.4

Програмові результати навчання	ЗВО									
	[47]	[48]	[49]	[50]	[51]	[52]	[53]	[54]	[55]	
ПР-13. Організувати освітній простір з дотриманням принципів універсального дизайну, безпечно, проектувати навчальні осередки у класі спільно з молодшими школярами з урахуванням їхніх вікових особливостей, інтересів і потреб, забезпечувати дотримання вимог безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни, створювати психологічно комфортні умови освітнього процесу.										
ПР-14. Забезпечувати індивідуальний і диференційований розвиток здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей [51].					+ / ВВ					
ПР-15. Здійснювати профілактичні заходи щодо збереження життя та фізичного й психічного здоров'я здобувачів початкової освіти, надавати їм домедичну допомогу (за потреби), планувати та реалізовувати заходи щодо попередження і протидії булінгу та різних проявів насильства чи будь-якої з форм дискримінації серед учнів початкової школи й інших учасників освітнього процесу.										
ПР-16. Використовувати основні техніки спілкування з дорослими людьми, різні форми та засоби комунікації з батьками, колегами, іншими фахівцями з метою підтримки здобувачів у освітньому процесі початкової школи, керувати педагогічним і професійним розвитком осіб та груп [47; 51-54].	+ / ПВ				+ / ПВ	+ / ПВ	+ / ПВ	+ / ПВ		

Джерело: розроблено автором на основі [46–55].

Якісний аналіз ПР УМзаПС за табл. 2.4 показав повну відповідність трьох позицій, які стосуються комунікативних аспектів професійної діяльності майбутніх педагогів, а саме: ПР-01 – «організувати монологічну, діалогічну та полілогічну форми спілкування з молодшими школярами, іншими учасниками освітнього процесу, представниками громади, поважаючи права людини та суспільні цінності; формувати судження, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти; ... ПР-04 – спілкуватися із професійних питань засобами державної та іноземної мов в усній та письмовій формах, застосовувати в освітньому процесі прийоми збагачення усного й писемного мовлення молодших школярів; ... ПР-16 – використовувати основні техніки

спілкування з дорослими людьми, різні форми та засоби комунікації з батьками, колегами, іншими фахівцями з метою підтримки здобувачів у освітньому процесі початкової школи, керувати педагогічним і професійним розвитком осіб та груп» [86]. Оскільки одним із компонентів мети навчання УМзаПС є формування усного й писемного професійного мовлення студентів, а програма курсу передбачає вивчення питань «Професійна мовно-комунікативна компетенція», «Функціональні стилі української мови та сфера їх застосування», «Професійна сфера як інтеграція офіційно-ділового, наукового і розмовного стилів», «Комунікативна професіограма фахівця» та інших дотичних питань, винесених на самостійне опрацювання, вважаємо об'єктивним визначення вказаних ПР такими, що повністю відповідають цілям навчальної програми курсу. Вказані ПР є пріоритетними в більшості ОП аналізованих ЗВО: ПР-01, ПР-04 – 77,77 % (7 ЗВО з 9-и) і ПР-16 – 55,55 % (5 ЗВО з 9-и), що підтверджує зроблені висновки.

44,44 % (4 ЗВО з 9-и) з аналізованих ПО серед програмових результатів навчання УМзаПС визначили ПР-06: «Інтегрувати та використовувати академічні предметні знання як основу змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти (мовно-літературної, ...) та трансформувати їх у різні форми» [86]. Оскільки лінгвістична компетентність є одним із компонентів компетентнісної парадигми УМзаПС, вважаємо цей ПР таким, що повністю відповідає меті й завданням аналізованого курсу.

З показником ЧВ (часткова відповідність) виявлено 5 ПР, серед них:

1. Робота з інформаційно-комунікаційними та цифровими технологіями, включена до 2-х ПР (ПР-03, ПР-11), з яких ПР-03 є ширшим і охоплює вимоги ПР-11, оскільки збір, інтерпретація та застосування інформації за допомогою методів наукової діяльності передбачає критичну оцінку достовірності та надійності, а також дотримання етичних і юридичних вимог до її використання. Досягнення цих ПР забезпечується, в основному, дисциплінами педагогічного спрямування (педагогіка, дидактика, методики тощо), курсами «Сучасні інформаційні технології» та «Методика навчання інформатики», а в змісті УМзаПС ПР-03 і ПР-11 частково досягаються у процесі формування загальнонаукової та інформаційно-технологічної компетентностей, тому вказані ПР відносимо до групи ЧВ (часткова відповідність). Прикметно, що в ОП аналізованих ЗВО ПР-03, ПР-11 використано тільки у 11 % випадків.

2. Формулювання ПР-02, ПР-05 і ПР-12 чітко вказує на те, що вони можуть бути забезпечені тільки опануванням усіма компонентами освітньої програми, а тому очевидна їх часткова відповідність цілям навчальної програми УМзаПС. Названі ПР є пріоритетними в 11 % (ПР-02, ПР-12), 22 % (ПР-05) аналізованих ОП.

Відсутня відповідність (ВВ) виявлена в трьох ПР (ПР-07, ПР-09, ПР-14), що зумовлено низькою дотичністю вимог названих ПР з навчальною програмою УМзаПС та відсутністю програмового матеріалу УМзаПС для їх забезпечення. Досягнення цих ПР повністю забезпечується дисциплінами

педагогічного й психологічного спрямування. Пріоритет ПР з показником ВВ в аналізованих ОП – у середньому 18 %, що свідчить про випадковість або помилковість такого вибору.

Окремого змістового аналізу потребують ті ОП, в яких зазначено інші ПР, не представлені в Стандарті вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 Освіта/Педагогіка [86]. Їх зведено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Оцінка відповідності ПР (не представлених у Стандарті)
цілям навчальної програми УМзаПС**

Програмові результати навчання, представлені в ОП окремого ЗВО*	ЗВО				
	[47]	[48]	[49]	[53]	[55]
17. Ефективно працювати в полікультурному освітньому середовищі [47].	+ / ПВ				
3. Проектувати завдання власної професійної діяльності, приймати самостійні рішення щодо їх розв'язування та критично оцінювати одержані результати [48].		+ / ЧВ			
13. 15. Здійснювати комунікацію, орієнтуючись на стилі мовленнєвого спілкування у процесі вирішення професійно-педагогічних задач [49; 53].			+ / ПВ	+ / ПВ	
2. Знати мету, завдання, зміст, методи, організаційні форми й засоби початкової освіти, суть процесів виховання, навчання й розвитку учнів початкової школи. Знати структуру календарно-тематичного планування, особливості ведення журналу обліку успішності учнів. Знати специфіку виховної роботи на уроках та позаурочній діяльності [53].				+ / ВВ	
17. Використовувати засоби вербальної та невербальної комунікації задля підвищення рівня професійної культури майбутнього вчителя [53].				+ / ПВ	
18. Вчитися упродовж життя й удосконалювати з високим рівнем автономності набуту під час навчання кваліфікацію [53].				+ / ЧВ	
19. Аналізувати соціально та особистісно значущі світоглядні проблеми, приймати рішення на основі сформованих ціннісних орієнтацій [53].				+ / ЧВ	
1. Розуміти зміст основних законів України, демократичних засад розвитку суспільства ХХІ ст., доводити необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини й громадянина в Україні та пояснювати їх [55].					+ / ЧВ

*Примітка: нумерація ПР у таблиці відповідає нумерації ПР в ОП конкретного ЗВО.

Джерело: розроблено автором на основі [46- 55].

Кількісний аналіз ПР УМзаПС за табл. 2.5 показав, що з 8 ПР, самостійно створених у ЗВО, до групи ПВ належить 3 (33,3 %), ЧВ – 4 (44,4 %), ВВ – 1 (11,1 %).

Аналіз змісту ПР підтвердив повну відповідність між цілями навчальної програми і такими ПР в ОП:

1. «Здійснювати комунікацію, орієнтуючись на стилі мовленнєвого спілкування у процесі вирішення професійно-педагогічних задач» [49; 53]. Наведений ПР відображає загальну мету навчання УМзаПС, а тому є необхідним показником її опанування.

2. «Використовувати засоби вербальної та невербальної комунікації задля підвищення рівня професійної культури майбутнього вчителя» [53]. Оскільки формування професійного мовлення передбачає постійну роботу з професійно орієнтованими текстами, охоплюючи вербальний і невербальний аспекти комунікації, цей ПР формується у процесі вивчення кожної теми УМзаПС.

3. «Ефективно працювати в полікультурному освітньому середовищі» [47]. Цей ПР відображає специфіку географічного розташування ЗВО та його поліетнічного наповнення і є логічним продовженням орієнтації ОП. Комунікативні особливості конкретних етнічних груп населення України, за потреби, доповнюють зміст курсу «УМзаПС», зокрема в питаннях: «Поняття національної та літературної мови», «Мовне законодавство та мовна політика в Україні», «Мовний, мовленнєвий, комунікативний етикет», «Невербальні компоненти спілкування» та ін.

Часткова відповідність ПР, не представлених у Стандарті, але наявних у ОП окремих ЗВО, зумовлена комплексністю ПР, що передбачає опанування циклу дисциплін для його досягнення, у тому числі й УМзаПС. Зокрема: ПР «Проектувати завдання власної професійної діяльності, приймати самостійні рішення щодо їх розв'язування та критично оцінювати одержані результати» [48], – у змісті УМзаПС частково реалізується у процесі формування підприємницької та загальнонаукової компетентностей. ПР «Вчитися упродовж життя й удосконалювати з високим рівнем автономності набуту під час навчання кваліфікацію [53] є узагальненим результатом опанування ОП і може отримувати лише мотиваційну підтримку в межах конкретної дисципліни. ПР «Розуміти зміст основних законів України, демократичних засад розвитку суспільства ХХІ ст., доводити необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини й громадянина в Україні та пояснювати їх» [55] комплексно досягається під час вивчення правових дисциплін і сегментно – в межах компетентнісної парадигми інших курсів. Зміст УМзаПС частково охоплює згаданий ПР у темі «Державна мова – мова професійного спілкування», зокрема під час розгляду мовного законодавства та мовної політики в Україні.

Відсутність відповідності між цілями навчальної програми УМзаПС та ПР в ОП спостерігається в тих випадках, коли ПР не є дотичними до змістового наповнення УМзаПС і їх досягнення забезпечується дисциплінами педагогічного спрямування (п. 2 з табл. 2.5).

Таким чином, з 20-и проаналізованих ПР в ОП вибірки ЗВО повну відповідність виявлено в 7 ПР, часткову – в 9 ПР, відсутність відповідності – в 4 ПР. Якість формування ПР відносно цілей УМзаПС у відсотковому співвідношенні подано на рис. 2.6.

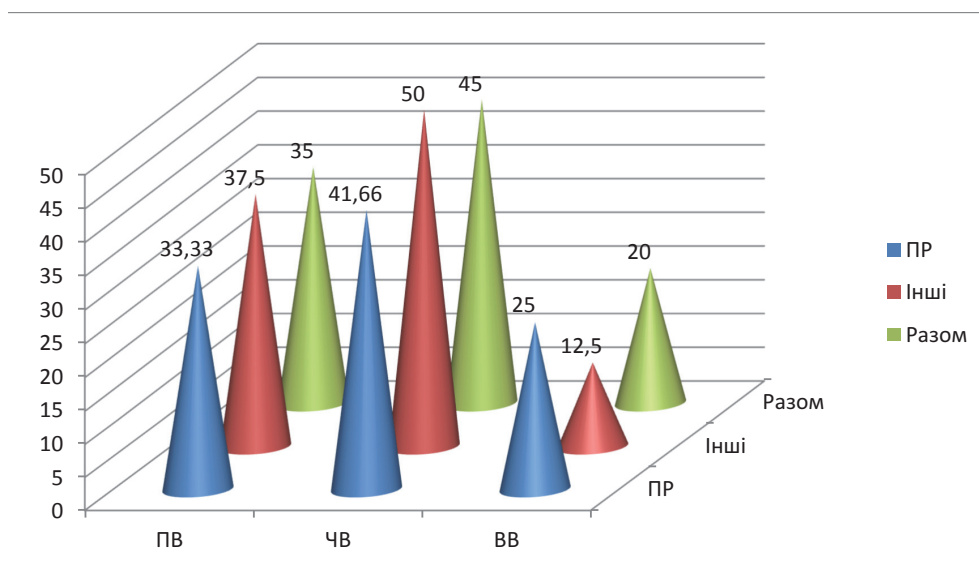


Рис. 2.6. Якість формування ПР в ОП відносно цілей УМзаПС

Джерело: розроблено автором.

Як видно на рис. 2.6, якість формування ПР на рівні ПВ у сумі становить 35 %, на рівні ЧВ – 45 %, рівень ВВ відповідає 20 %. Очевидно, що формування ПР в ОП аналізованих ЗВО потребує вдосконалення. Вважаємо, що цьому процесу суттєво сприятиме конкретизація результатів навчання кожної дисципліни. Для прикладу, пропонуємо матрицю навчальної програми УМзаПС для узгодження результатів навчання дисципліни та результатів навчання ОП «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта» (таблиця 2.6).

Таблиця 2.6

Матриця відповідності навчальної програми й результатів навчання УМзаПС програмовим результатам навчання за ОП «Початкова освіта»

Програмовий матеріал (тема)	Завдання навчальної програми УМзаПС	Результати навчання УМзаПС, що підлягають оцінюванню	Програмові результати навчання ОП (ПР)
Державна мова – мова професійного спілкування	1) сформувати чітке розуміння понять «мова» і «мовлення», «українська національна мова» та «українська літературна мова», «мова професійного спілкування», їх спільних та диференційних ознак.	1) студент може пояснити різницю між національною та літературною мовами, розкрити основні ознаки літературної мови, пояснити термін «професійна мовно-комунікативна компетенція»;	ПР-01. Організувати монологічну, діалогічну та полілогічну форми спілкування з молодшими школярами, іншими учасниками освітнього процесу, представниками громади, поважаючи права людини та суспільні цінності; формувати судження, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти [86].

Програмовий матеріал (тема)	Завдання навчальної програми УМзаПС	Результати навчання УМзаПС, що підлягають оцінюванню	Програмові результати навчання ОП (ПР)
Державна мова – мова професійного спілкування	2) вдосконалити володіння нормами сучасної української літературної мови, спираючись на шкільний курс; 3) сприяти усвідомленню ролі державної мови в професійній діяльності.	2) студент диференціює мовні норми і практично застосовує їх теоретичні положення; студент може пояснити орфограми й пунктограми; 3) студент знає основні законодавчі акти України про мову, може пояснити роль державної мови у професійній діяльності.	ПР-04. Спілкуватися із професійних питань засобами державної та іноземної мов в усній та письмовій формах, застосовувати в освітньому процесі прийоми збагачення усного й писемного мовлення молодших школярів [86]. Ефективно працювати в полікультурному освітньому середовищі [47].
Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні	4) сформувати вміння диференціювати стилі сучасної української літературної мови, доречно користуватися їх засобами залежно від мети й ситуації спілкування;	4) студент може диференціювати стилі української мови, практично застосувати їх засоби відповідно до мети й ситуації спілкування.	«Здійснювати комунікацію, орієнтуючись на стилі мовленнєвого спілкування в процесі вирішення професійно-педагогічних задач» [49; 53]. ПР-06. Інтегрувати та використовувати академічні предметні знання як основу змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти (мовно-літературної, ...) та трансформувати їх у різні форми [86]. ПР-16. Використовувати основні техніки спілкування з дорослими людьми, різні форми та засоби комунікації з батьками, колегами, іншими фахівцями з метою підтримки здобувачів у освітньому процесі початкової школи, керувати педагогічним і професійним розвитком осіб та груп [86].
Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації. Документація з кадрово-контрактних питань. Довідково-інформаційні документи.	5) домогтися засвоєння основних вимог Державного стандарту України на оформлення документів, правил укладання визначеного переліку документації;	5) студент може розкрити зміст чинного ДСТУ з оформлення документів; розрізняє реквізити й упізнає їх у документах; правильно оформляє сторінку і складає тексти визначеного переліку документів.	Працювати з документами на рівні користувача для забезпечення юридичної сторони власної професійної діяльності та реалізації своїх прав і обов'язків з метою розвитку демократичного суспільства. ПР-02. Управляти складною професійною діяльністю та проєктами в умовах початкової школи, виробляти та ухвалювати рішення в непередбачуваних робочих та навчальних контекстах [86].

Програмовий матеріал (тема)	Завдання навчальної програми УМЗаПС	Результати навчання УМЗаПС, що підлягають оцінюванню	Програмові результати навчання ОП (ПР)
Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні	6) забезпечити розуміння поняття «термін», вміння виділяти терміни в комунікативному або текстовому масиві, зіставляти українські та іншомовні термінологічні відповідники, збагатити мовлення студентів фаховою термінологією; 7) сформулювати вміння анувати й реферувати наукові тексти, здійснювати бібліографічний опис джерел, оформлювати покликання.	6) студент може пояснити поняття «термін», визначити його тип і спосіб творення, навести приклади термінів свого фаху, знаходить терміни в професійних текстах, зіставляє українські та іншомовні відповідники; 7) студент вміє написати анотацію наукового тексту, реферувати його, правильно здійснити бібліографічний опис джерел, оформити покликання.	ПР-03. Критично оцінювати достовірність та надійність інформаційних джерел, дотримуватися юридичних і етичних вимог щодо використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у перебігу педагогічної діяльності в початковій школі [86]. ПР-11. Збирати, інтерпретувати та застосовувати дані у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності [86].
			ПР-12. Застосовувати методи та прийоми навчання, інновації, міжпредметні зв'язки та інтегрувати зміст різних освітніх галузей в стандартних і нестандартних ситуаціях професійної діяльності в початковій школі, оцінювати результативність їх застосування [52].
Переклад і редагування наукових текстів	8) сформулювати навички редагування й коректування наукових текстів професійного спрямування; 9) вдосконалити вміння презентувати результати самостійної роботи шляхом логічного й цікавого впорядкування інформації засобами інноваційних технологій; 10) сприяти набуттю студентами якостей часової, інформаційної та прагматичної підприємливості.	8) студент правильно редагує й коректує наукові тексти, усуває недоліки російсько-українського перекладу, типові синтаксичні й стилістичні помилки; може пояснити суть і назвати види перекладу; 9) студент презентує результати своєї самостійної роботи за допомогою сучасних технічних засобів; 10) студент ефективно організовує свій навчальний час для досягнення конкретного результату, складає план роботи, може швидко знайти необхідну інформацію, змоделювати професійну ситуацію і запропонувати варіанти її вирішення.	Вчитися упродовж життя й удосконалювати з високим рівнем автономності набути під час навчання кваліфікацію [53]. ПР-03. Критично оцінювати достовірність та надійність інформаційних джерел, дотримуватися юридичних і етичних вимог щодо використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у перебігу педагогічної діяльності в початковій школі [86]. ПР-05. Організовувати освітній процес із використанням цифрових технологій та технологій дистанційного навчання молодших школярів, розвивати в учнів навички безпечного використання цифрових технологій та сервісів [86].

Джерело: розроблено автором на основі [46–55].

Таблиця 2.6. ілюструє можливості змістового наповнення курсу УМзаПС щодо забезпечення програмових результатів навчання за ОП «Початкова освіта». Наголошуємо на ступеневій відповідності програмового матеріалу дисципліни, завдань, які ставляться в навчальній програмі, результатів навчання курсу та програмових результатів навчання ОП. Результати навчання на рівні дисципліни повинні бути дієвим компонентом формування визначених компетентностей студентів. Таким чином, результативна спрямованість навчання є визначальним показником компетентнісного підходу в освіті. Розроблену матрицю апробовано й презентовано в робочих програмах і силабусах курсу «УМзаПС» для студентів спеціальностей 012 Дошкільна освіта і 013 Початкова освіта педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника (Додатки В, И, К, Л).

Висновки наукового семінару, присвяченого розгляду сутності, ролі та наслідків застосування підходу «результатів навчання» для європейської освіти на місцевому, національному й міжнародному рівнях (Единбург, Шотландія) підтверджують його ефективність: «Результати навчання не є універсальною панацеєю від усіх освітніх проблем, які стоять перед закладами вищої освіти, і вони, безперечно, мають певні недоліки, які не варто недооцінювати. Однак можна стверджувати, що європейська вища освіта неможлива без широкого прийняття результативних підходів до навчання» [102, с. 29].

Таким чином, теоретичне уявлення про кінцевий результат навчання УМзаПС у педагогічних закладах вищої освіти формується на основі відповідності змісту, завдань навчальної програми, оцінюваних результатів навчання курсу та ПР ОП «Початкова освіта». Здійснений кількісний та якісний аналіз ПР ОП вибірки ЗВО виявив окремі неточності в їх формуванні та необхідність конкретизації оцінюваних результатів навчання на рівні кожної дисципліни.

Висновки з розділу 2

Становлення теорії обґрунтування змісту навчання української мови за професійним спрямуванням у педагогічних закладах вищої освіти простежується, починаючи з 1989 року, й до сьогодні зазнає відчутних трансформацій. Компетентнісний підхід до навчання спричинив модифікацію самого поняття «зміст навчання», переорієнтовуючи його з обсягу переданої інформації на способи її опанування і практичного застосування з виходом на кінцевий результат – компетентнісну парадигму сучасної лінгводидактики.

Зміст навчання зумовлюється його метою та цілями для отримання результату. Обґрунтування мети навчання УМзаПС здійснено на основі дослідження глобальних, етапних та оперативних цілей освітньої підготовки, яке показало їх узгодження на компетентнісно-діяльнісному векторі навчання. Встановлення взаємозв'язку між рівнями цільової ієрархії проведено в

результаті горизонтального й вертикального аналізів 10 освітніх програм першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 Початкова освіта вибірки ЗВО, в результаті яких виокремлено 10 компонентів підготовки майбутніх фахівців початкової освіти з пріоритетом компетентнісного (формування професійної компетентності) й недостатнім відображенням в ОП показників формування міжкультурної компетентності та інтересу до професійної діяльності.

Складена матриця відповідності компонентів мети ОП дала можливість визначити рівень унікальності її формулювання в кожному з аналізованих ЗВО. Отримані результати мають практичне застосування, оскільки необґрунтованість формулювання етапних цілей освітньої діяльності викликає неадекватність цілеформування й цілеутворення на оперативному рівні, що стає вагомим чинником неефективності навчального процесу.

На основі аналізу міжнародних, загальнодержавних та етапних цілей освітньої підготовки побудовано структурну модель обґрунтування мети навчання УМзаПС та прогностичну таблицю компонентів її формулювання, що дало можливість окреслення мети навчання досліджуваної дисципліни для майбутніх працівників педагогічної галузі: формування усного й писемного професійного мовлення студентів шляхом підвищення рівня визначених компетентностей (дискурсивної, загальнонаукової, підприємницької, термінологічної, документної, редакторської), розвитку інноваційності мислення та роботи з інформацією, підтримання інтересу до професійної діяльності з метою формування особистості конкурентоздатного фахівця, готового до постійного самовдосконалення в обраній сфері діяльності.

Дослідження еволюції змісту навчання УМзаПС показало наявність 4-х періодів: зародження (1989–1992 рр.), становлення (1993–1999 рр.), утвердження (2000–2014 рр.), внутрішньосистемного розвитку (з 2015 року і до сьогодні), що стало підставою для обґрунтування нового поняття – «життєвий цикл навчальної дисципліни» – час її функціонування в освітній системі країни, впродовж якого вона здатна ефективно виконувати актуальні освітні функції.

Теоретичне уявлення про кінцевий результат навчання УМзаПС сформовано на основі порівняльного аналізу наявних дефініцій поняття «результат навчання» у вітчизняних та зарубіжних джерелах, а також з'ясування відмінностей результатів навчання та навчальних цілей. Визначено методичні орієнтири формулювання результатів навчання: 1) орієнтування на студента, 2) відповідність цілям навчальної програми, 3) зосередженість на продуктах навчання, 4) чіткість формулювання, 5) кількісна відповідність змісту й ресурсам дисципліни, 6) реалістичність, 7) придатність для вимірювання й оцінювання, – що є передумовами їх ефективності.

З метою кількісного та якісного аналізу складено матрицю відповідності ПР УМзаПС в ОП «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта» вибірки ЗВО. Кількісний аналіз показав значні розбіжності в уявленнях про змістовий потенціал УМзаПС, відображений у ПР. Якісний аналіз відповідності

ПР цілям навчальної програми УМзаПС, здійснений за шкалою: ПВ – повна відповідність, ЧВ – часткова відповідність, ВВ – відповідність відсутня, – підтвердив необхідність вдосконалення формулювань ПР в ОП аналізованих ЗВО. Статистичні результати: ПВ – 35 %, ЧВ – 45 %, ВВ – 20 %.

З метою узгодження результатів навчання УМзаПС та результатів навчання за ОП «Початкова освіта» складено матрицю, що базується на ступеневій відповідності програмового матеріалу дисципліни, завдань, які ставляться в навчальній програмі, результатів навчання курсу та програмових результатів навчання ОП. Кінцевий результат навчання УМзаПС залежить від чіткості встановлення цієї відповідності.

Таким чином, еволюція змісту навчання УМзаПС у педагогічних закладах вищої освіти зумовлена трансформацією мети й завдань цієї дисципліни, а також зміною освітньої парадигми в напрям компетентнісного та результативного навчання.

Список використаних джерел

1. Александрова С. А. Формування міжкультурної компетентності студентів туристських спеціальностей. *Вісник Луганського національного Університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Частина I. 2011. № 14 (225). С. 6–10.

2. Афанасьєва Л. І., Іліаді О. І. Українська мова за професійним спрямуванням: методичні рекомендації для студентів факультету педагогіки та психології. Ч. I. Кропивницький, 2016. 84 с.

3. Баранова К. К., Корнеєва Т. С. Формування конкурентоспроможності молодих фахівців на ринку праці. *Проблеми формування та розвитку інноваційної інфраструктури: виклики постіндустріальної економіки: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, 18–19 трав. 2017 р. Львів, 2017.* С. 468–470.

4. Бахрушин В. Компетентності і результати навчання у нових стандартах вищої освіти. URL: <http://education-ua.org/ru/articles/702-kompetentnosti-i-rezultati-navchannya-u-novikh-standartakh-vishchoji-osviti> (дата звернення: 21.02.2021).

5. Бондар В. І. Дидактика: Підручник. К.: Либідь, 2005. 264 с.

6. Бутенко Л. В. Мовлення ділових людей на нарадах, засіданнях, зборах: навчальний посібник для студентів нефілологічних спеціальностей. Алчевськ: ДГМІ, 2003. 253 с.

7. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.

8. Воротняк Л. І. Деякі аспекти формування міжкультурної комунікативної компетенції магістрів вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2015. Вип. 1. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.ex

e?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20
&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_
S21STR=Vnadps_2015_1_3 (дата звернення: 18.12.2019).

9. Гамова Г. І., Ковальова Т. В. Ділова українська мова й культура мовлення: навч. посіб. Х.: Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2005. 92 с.

10. Гаценко І. О. Особливості формування мовної особистості майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 111. С. 56–59.

11. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 366 с.

12. Гриценко І. В. Сучасні підходи до проблеми педагогічного цілепокладання. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 65. С. 21–26.

13. Гуменюк І. М. Еволюція поняття «зміст навчання» в контексті компетентнісної освітньої парадигми. *Сучасна освіта – доступність, якість, визнання: збірник наукових праць XI Міжнародної науково-методичної конференції*, 13–14 листопада 2019 року, м. Краматорськ / під заг. ред. д-ра техн. наук., проф. С. В. Ковалевського. Краматорськ: ДДМА, 2019. С. 57–59.

14. Гуменюк І. М. Кінцевий результат навчання в теорії та практиці викладання української мови за професійним спрямуванням. *Гірська школа Українських Карпат. Наукове фахове видання з педагогічних наук*. 2020. № 23. С. 97–103.

15. Гуменюк І. М. Міжкультурна компетентність як маркер професіоналізму вчителя початкових класів. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Полтава, 04–05 березня 2020 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 61–64.

16. Гуменюк І. М. Модель цілепокладання навчальної дисципліни в контексті сучасних освітніх тенденцій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2020. № 1. С. 105–112.

17. Гуменюк І. М. Ретроспективний аналіз змісту навчання української мови за професійним спрямуванням. *Гірська школа Українських Карпат. Наукове фахове видання з педагогічних наук*. 2020. № 22. С. 60–66.

18. Гуменюк І. М. Трансформація змісту мовної освіти фахівця початкової школи в контексті сучасних мовознавчих тенденцій. *Педагогічні інновації в початковій школі: матеріали науково-методичного семінару*. Івано-Франківськ, 15 лютого 2017 р. / відп. ред. М. П. Оліяр. Івано-Франківськ: НАІР, 2017. С. 76–79.

19. Гуменюк І. М. Українська мова за професійним спрямуванням: життєвий цикл навчальної дисципліни та її статус у сучасних педагогічних

зкладах вищої освіти. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2020. Том 6. № 2. С. 195–205.

20. Гуменюк І. М. Формування інтересу до професійної діяльності як компонент мети освітніх програм закладів вищої педагогічної освіти України. *Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи: збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, педагогічний факультет, кафедра теорії та методик початкової освіти; редкол.: Н. В. Бахмат, Н. В. Гудима, О. В. Ковальчук. Київ: Міленіум, 2020. Випуск 2. С. 62–64.

21. Гуць М. В., Олійник І. Г., Ющук І. П. Українська мова у професійному спілкуванні. Навчальний посібник. К. : Міжнародна агенція “BeeZone”, 2004. 336 с.

22. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено Постановою Кабінету міністрів України від 21.02.2018. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/pras/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 24.08.2019).

23. Дорошенко С. Новій навчальній дисципліні – нову концепцію. *Вісник Сумського державного університету. Серія: Філологічні науки*. 2004. № 1 (60). С. 5–8.

24. Доценко О. Л. Формування мовної та комунікативної компетентностей студентів нефілологічних спеціальностей. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2 (10). С. 109–116.

25. Жайворонок В. В., Бріцин В. М., Тараненко О. О. та ін. Українська мова в професійній діяльності: навч. посіб. К.: Вища шк. 2006. 431 с.

26. Загнітко А. П., Данилюк І. Г. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2004. 480 с.

27. Зайченко І. В. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ: Освіта України, 2006. 528 с.

28. Занюк С. С. Психологія мотивації. К.: Либідь, 2002. 304 с.

29. Кацавець Г. М., Паламар Л. М. Мова ділових паперів. Підручник. 4-те вид., перероб. і доп. К.: Алерта, 2008. 320 с.

30. Колоїз Ж. В., Березовська-Савчук Н. А. Українська мова професійного спілкування в аспекті теорії стилів та культури мовлення: практикум / за ред. проф. Колоїз Ж. В. Кривий Ріг: ФОП Маринченко С. В., 2019. 131 с.

31. Костюченко А. Аналіз поняття «міжкультурна компетентність учителя». *Педагогічні науки*. 2015. № 64. С. 29–33.

32. Красюк В. Л. Ділова українська мова. Навчально-методичний посібник. Черкаси. 2002. 145 с.

33. Крохмальна Г. І. Українська мова за професійним спрямуванням (013 Початкова освіта). Програма навчальної дисципліни. Львівський національний університет імені Івана Франка. Факультет педагогічної освіти. 2015. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/course/ukrajinska-mova-za-profesijnym-spryamuvannjam> (дата звернення: 25.02.2021).

34. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. П. Педагогіка: підруч. 3-є вид., випр. К.: Знання – Прес, 2008. 447 с.
35. Культура фахового мовлення: навчальний посібник / За ред. Н. Д. Бабич. Чернівці: Книги - ХХІ, 2006. 496 с.
36. Лисенко О. А. Мовна підготовка студентів юридичних спеціальностей відповідно до болонської системи освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Випуск 58. 2015. С. 11–13.
37. Литвин Л. П., Семеренко Г. В. Українська мова за професійним спрямуванням: теорія і практика: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2016. 424 с.
38. Лященко М. Українська мова за професійним спрямуванням як складова лінгвістичної освіти майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2014. № 5. С. 47–49.
39. Малафійк І. В. Дидактика: навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. 397 с.
40. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Просвещение, 1975. 368 с.
41. Мацюк З., Станкевич Н. Українська мова професійного спілкування. Львів. 2005. 245 с.
42. Мозговий В.І. Українська мова у професійному спілкуванні. Модульний курс. Видання 3-є, перероблене та доповнене. Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
43. Національна рамка кваліфікацій. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy> (дата звернення: 14.08.2019).
44. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: http://www.vnz.univ.kiev.ua/uploads/p_4_58429238.doc (дата звернення: 24.08.2019).
45. Никитенко З. Н., Осиянова О. М. О содержании национально-культурного компонента в обучения младших школьников. *Иностранные языки в школе*. 1994. № 5. С. 35–44.
46. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та англійська мова» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 «Освіта», спеціальності 013 «Початкова освіта». Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич. 2021. 18 с. URL: <http://dspu.edu.ua/fakultet-pochatkovoyi-ta-mysteckoyi-osvity-2021-rik/> (дата звернення: 29.09.2021).
47. Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 013 «Початкова освіта». Ужгородський національний університет. Ужгород. 2021. 18 с. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/34842> (дата звернення: 25.09.2021).

48. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та іноземна мова» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта». Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. 2018. URL: [https:// www.npu.edu.ua/tempus-iv/147-struktura/navchalno-metodychnyi-tsentr/4571-korysni-posyllannia-2#pochatкова-osvita-ta-inozemna-mova](https://www.npu.edu.ua/tempus-iv/147-struktura/navchalno-metodychnyi-tsentr/4571-korysni-posyllannia-2#pochatкова-osvita-ta-inozemna-mova) (дата звернення: 29.08.2019).

49. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта. Дошкільна освіта» першого рівня вищої освіти (бакалавр) за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта» / «Педагогіка». Умань. 2020. URL: <https://fpo.udpu.edu.ua/images/2020/opp2020/bakal/doscbak310pdf.pdf> (дата звернення: 16.03.2021).

50. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка». Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський. 2021. 32 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1NfX7k38yIlEwdZKkuzlaKCwbx3tf4VNU/view> (дата звернення: 29.11.2021).

51. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта. Мова і література (англійська)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта». Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса. 2021. 22 с. URL: <https://pdpu.edu.ua/sferi-diyalnosti/osvitnia/osvitni-prohramy> (дата звернення: 22.09.2021).

52. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта» / «Педагогіка». Херсонський державний університет. Херсон. 2021. URL: <https://www.kspu.edu/About/Faculty/FEElementaryEdu/komponentOP.aspx> (дата звернення: 24.09.2021).

53. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого рівня вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка». Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль. 2020. 25 с. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/013_2020.pdf (дата звернення: 24.09.2021).

54. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка». Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне. 2021. 20 с. URL: https://rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_013_poch_osv_1r10m_2021.pdf (дата звернення: 24.09.2021).

55. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта». Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Чернігів. 2020. 25 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1Z3KYBMV65O2-RRrShpTt-8rQvHSb8t5i/view> (дата звернення: 25.02.2021).

56. Охріменко Н. Д., Підгурська В. Ю. Культура ділової комунікації. Навчально-методичний посібник для студентів перших курсів негуманітарних факультетів (денної та заочної форм навчання). Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка. 2005. 124 с.

57. Павленко О. Цілепокладання як основна мета в системі формування методичної культури викладача вищої школи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 131. С. 155–160.

58. Паламар Л. М., Кацавець Г. М. Мова ділових паперів: навчальний посібник для студентів ВНЗ. Київ: Либідь, 1993. 191 с.

59. Плотницька І. М. Ділова українська мова. Навчальний посібник. 3-тє видання. К.: Центр учбової літератури, 2008. 256 с.

60. Погрібний А. Державна мова і вища школа в сучасній Україні. Освіта. 1999. 28 квітня – 5 травня; 1999. 12–19 травня; 1999. 26 травня.

61. Пономаренко Л. Г., Сердюк Є. М. Особливості підготовки навчальних видань для вищої школи. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*. 2017. № 2. С. 103–109.

62. Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти й науки України від 09.07.2009 № 642: наказ МОН України від 25.11.2014 № 1392. URL: <http://document.ua/pro-viznannja-takim-sho-vtrativ-chinnist-nakazu-ministerstva-doc211290.html> (дата звернення: 06.06.2020).

63. Про вищу освіту: Закон України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 2002. № 20, ст. 134. URL: https://educator.at.ua/zakon_ukraini_pro_vishu_osvitu.pdf (дата звернення: 26.02.2021).

64. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 1 липня 2014 року. Перша редакція. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/1556-18/ed20140701> (дата звернення: 08.09.2020).

65. Про вищу освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 2004. Редакція від 26.02.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 27.02.2021).

66. Про внесення змін до наказів МОН від 09.07.2009 № 642 та від 21.12.2009 № 1150: наказ МОН України № 259 від 29.03.2010. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/7095/ (дата звернення: 27.03.2020).

67. Програма курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)»: наказ Міністерства освіти і науки України від 21 грудня 2009 року № 1150 (зі змінами, внесеними згідно наказу МОН № 259 від 29.03.10 року). Додаток 2. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/7095/ (дата звернення: 27.03.2020).

68. Програма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Ступінь бакалавра. Галузь знань 01 «Освіта» / розроб. Казанжи О. В. Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв. 2017.

69. Проект методичних рекомендацій щодо акредитації методичних програм. 40 с. URL: <https://projects.lnu.edu.ua/quaere/wp-content/uploads/> (дата звернення: 29.11.2019).

70. Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи: наказ МОН № 943 від 16 жовтня 2009 року. URL: http://tnpu.edu.ua/EKTS/N_zaprov_EKTS.pdf (дата звернення: 02.04.2020).

71. Про затвердження комплексних заходів щодо всебічного розвитку і функціонування української мови: постанова Кабінету Міністрів України від 8 вересня 1997 року № 998. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/998-97-%D0%BF> (дата звернення: 20.03.2020).

72. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: наказ МОН України № 776 від 06.07.2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 14.08.2019).

73. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12> (дата звернення: 25.02.2021).

74. Про затвердження Плану дій щодо вдосконалення викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»: наказ МОН України № 341 від 17.04.2009. URL: http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Work/MON_2009_N341.htm (дата звернення: 05.01.2021).

75. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. N 65. Київ. Із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ N 677 (677-99-п) від 23.04.99; N 1482 (1482-99-п) від 13.08.99; N538 (538-2013-п) від 07.08.2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF/ed20130821/find?text=%C7%EC%B3%F1%F2+%EE%F1%E2%B3%F2%E8#w18> (дата звернення: 13.08.2019).

76. Про методичні рекомендації щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах: лист МОН № 1/9-119 від 26.02.10 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6810/ (дата звернення: 02.04.2020).

77. Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента: наказ МОН України № 642 від 09.07.2009. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/ (дата звернення: 24.03.2020).

78. Про освіту. Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print> (дата звернення: 14.08.2019).

79. Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: наказ МОН № 812 від 20.10.2004. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/28597_28597 (дата звернення: 02.04.2020).

80. Про проведення Всеукраїнської наради з питань викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищих навчальних закладах»: розпорядження МОН України № 26-р від 16.02.2009. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3103/ (дата звернення: 24.03.2020).

81. Прудченко І. Семантика і діалектика функціонування понять «зміст освіти» і «зміст навчання». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філософія»*. Випуск 11. 2012. С. 394–405.

82. Романова Г. М. Цілепокладання як основа проєктування навчальних технологій викладачами ВНЗ. *Теорія та методика управління освітою*. 2009. № 2. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09romttv.pdf>. (дата звернення: 14.08.2019).

83. Словник української мови: в 11 томах / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ: Наук. думка, 1970–1980. Т. 4: І-М / ред. тому: А. А. Бурячок, П. П. Доценко. 1973. 840 с.

84. Смирнова Н. С. Межкультурная компетентность как предмет социально-философского анализа в современной Германии: автореф. дис. канд. филос. наук. Архангельск, 2007. 24 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/mezhkulturnaya-kompetentnost-kak-predmet-sotsialno-filosofskogo-analiza-v-sovremennoi-german> (дата звернення: 18.12.2019).

85. Соловій У. Проблемні аспекти викладання навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищих медичних навчальних закладах. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 44. С. 256–260.

86. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. К., 2021. 20 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 19.09.2021).

87. Тарасюк Т. М. Українська мова за професійним спрямуванням: Робоча програма нормативної навчальної дисципліни підготовки бакалавра. Луцьк. 2016. 14 с. URL: https://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/227_014_017.pdf (дата звернення: 07.01.2020).

88. Тернопільська В. І. Сучасні тенденції мотивації навчально-професійної діяльності студентів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 5 (30). С. 141–144.

89. Тищенко О. Модель курсу «Мова професійного спілкування». *Дивослово*. 2003. № 3. С. 30–56.

90. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч. посібн. / упор. А. В. Лисенко, Т. К. Ісаєнко, С. М. Дорошенко. Полтава: ПолтНТУ, 2015. 280 с.

91. Українська мова за професійним спрямуванням: навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти / уклад. О. В. Бабакова, З. О. Митяй, О. Г. Хомчак. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. 151 с.
92. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлювання документів. ДСТУ 4163-2020. URL: https://zakon.help/files/article/11494/%D0%94%D0%A1%D0%A2%D0%A3%204163_2020.pdf (дата звернення: 11.10.2021).
93. Філософський енциклопедичний словник / Гол. ред. В. І. Шинкарук. К.: Абрис, 2002. 751 с.
94. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник. Тернопіль, 1997. 192 с.
95. Шаповаленко Н. М. Формування професійної мовної компетентності студентів при викладанні дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Роль та місце правоохоронних органів у розбудові демократичної правової держави. Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса: ОДУВС, 2016. С. 117–119.
96. Шевчук С. В. Українське ділове мовлення: Навчальний посібник. 6-те вид., випр. і допов. К.: Алерта, 2008. 301 с.
97. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник. К.: Алерта, 2010. 696 с.
98. Юрійчук Н. Роль української мови (за професійним спрямуванням) у фаховому становленні студентів ВНЗ. *Теоретична і дидактична філологія*. Випуск 18, 2014. С. 150–154.
99. Юрова І. Ю. «Українська мова (за професійним спрямуванням)» як складова навчального процесу українських музичних вишів. *Мова і культура*. Вип. 17. Т. 3. 2014. С. 360–364.
100. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. пос. К.: Либідь, 2002. 560 с.
101. Януш Я. Українська мова в економічному вузі. *Дивослово*. 1999. № 2. С. 9–14.
102. American Association of Law Libraries. URL: <http://www.aallnet.org>
103. Glossary. UNESCO UIS. URL: <http://uis.unesco.org/en/glossary>
104. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (дата звернення: 20.08.2019).
105. Jenkins A. & Unwin D. How to write learning outcomes. 2001. URL: <https://www.ubalt.edu/cas/faculty/facultymatters/How%20to%20write%20student%20learning%20outcomes.pdf> (дата звернення: 25.05.2020).
106. Nusche D. Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a Comparative Review of Selected Practices. 2008. URL: https://www.researchgate.net/publication/5205698_Assessment_of_Learning_Outcomes_in_Higher_Education_a_Comparative_Review_of_Selected_Practices (дата звернення: 24.09.2019).

107. Pedagogical Constitution of Europe. URL: <http://www.arpue.org/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy> (дата звернення: 24.08.2019).

108. Popenici S., Millar V. Writing learning outcomes. A practical guide for academics. Melbourne Centre for the Study of Higher Education. 2015. URL: https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/2296861/MCSHE-Learning-Outcomes-Guide-web-Nov2015.pdf (дата звернення: 24.08.2019).

109. Stephen A. Using Learning Outcomes. University of Westminster, June 2004. 30 p. URL: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/S_ADam_back_pap.pdf (дата звернення: 27.09.2019).

РОЗДІЛ 3

ТЕОРІЯ КЕРУВАННЯ ПРОЦЕСОМ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ

Обґрунтування мети, завдань та змісту навчання української мови за професійним спрямуванням, формування теоретичного уявлення про кінцевий результат навчання відкривають можливості для розгляду теорії керування процесом навчання досліджуваного курсу та окреслення перспектив її подальшого розвитку.

Мобільність змісту УМзаПС як визначальна ознака цієї навчальної дисципліни зумовлює значну модифікацію процесуальних компонентів методичної системи, оскільки впливає на вибір організаційних форм оволодіння матеріалом, формування системи методів, засобів та принципів оптимального функціонування процесу навчання.

Формування професійного мовлення фахівців різних галузей відрізняється термінологічною специфікою, мовно-стилістичними ознаками й засобами, документним контекстом та іншими особливостями, притаманними мові конкретної професії. Тому доцільним вважаємо науковий опис тих системних елементів теорії керування процесом навчання УМзаПС, які дають можливість максимального наближення умов навчання до професійного контексту, підтримання інтересу до професійної діяльності з метою подальшого самонавчання і саморозвитку впродовж життя.

3.1. Становлення системи методів, засобів, форм навчання української мови за професійним спрямуванням

Оскільки навчальний дискурс дисципліни «УМзаПС» покликаний створити умови, максимально наближені до майбутньої професійної діяльності студентів, з метою формування їх професійного мовлення ефективним видається застосування сучасних інноваційних технологій, зокрема технології контекстного навчання, текстоцентричного, тестового та інших, а відповідно аналіз методів, засобів та форм, за допомогою яких вони реалізуються.

Логіка наукового дослідження вимагає з'ясування сутності поняття «технологія навчання» та особливостей його функціонування у взаємозв'язку з поняттям «методика навчання».

Первинне значення слова «технологія» (грец. *techne* – мистецтво, майстерність; *logos* – слово, думка, значення) тлумачиться як: 1) сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь; 2) сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій тощо [89, с. 529]. У «Словнику іншомовних слів» трактування в значенні

«сукупності знань та відомостей» до уваги не береться. Тут подано визначення у двох варіантах: 1) сукупність виробничих способів переробки матеріалів, виготовлення якої-небудь продукції; 2) наука про способи впливу на сировину, матеріали чи напівфабрикати відповідними засобами виробництва [111, с. 891]. Отже, на основі цих визначень у педагогічному контексті поняття «технологія» набуває значення «сукупність знань про майстерність та способи її досягнення». Сам термін «технологія» у стосунку до навчального процесу вперше використав американський педагог Дж. Саллі Роджерс у 1886 році. Хоча автором технологізації освіти вважають Я. А. Коменського, який у своєму творі «Велика дидактика» [57, с. 105] порівнював навчальний процес із годинником [127, с. 9].

Оскільки педагогічний процес полікомпонентний, не може функціонувати без урахування суб'єкта, об'єкта навчання, мети, змісту, діяльнісної взаємодії, ресурсного забезпечення, результату, організаційно-управлінського комплексу, то значно ширшим буде й трактування терміна «технологія навчання».

«Педагогічний словник» С. Гончаренка пропонує дефініцію поняття «технологія навчання» за означенням ЮНЕСКО: «це в загальному розумінні системний метод створення, застосування і визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [21, с. 331].

У більшості наукових праць поняття «технологія навчання» висвітлюється як вужче відносно понять «педагогічна технологія» і «освітня технологія», «оскільки воно відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета» [8, с. 24].

Питання співвідношення понять «технологія» і «методика» в сучасній педагогічній науці залишається до кінця не вирішеним. Зокрема, С. Гончаренко наголошує: «На відміну від методики, одним з важливих завдань якої є обґрунтування змісту відповідного навчального предмета, технологія має справу з навчальним процесом» [20, с. 90]. І. Смагін переконаний, що технологія має місце тоді, коли мова йде «про системну сукупність прийомів і правил навчальної роботи у певній послідовності, наприклад, технологія критичного мислення, технологія ділової гри, дебатна технологія тощо» [112]. На відмінностях технологій і методів наполягає О. Янкович: «Освітня технологія – це спосіб оптимального досягнення цілей педагогічного процесу з використанням відповідних методів. Її доцільно визначати як послідовність спільних дій вчителя та учнів, що супроводжуються педагогічною діагностикою і спрямовані на забезпечення відповідності результату визначеній меті. Метод – це спосіб спільної діяльності суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, який може використовуватися в одній чи багатьох технологіях» [127, с. 14].

У межах нашого дослідження за основу взято визначення О. Кучерук, у якому технологія навчання – це «комплекс методів, прийомів і засобів, пов'язаних з проектуванням, організацією та проведенням навчального процесу, що забезпечують досягнення запланованого результату» [64, с. 16].

3.1.1. Комплекс методів, засобів і форм для забезпечення контекстного навчання у курсі «Українська мова за професійним спрямуванням»

Теоретичні основи контекстного навчання, започатковані в працях А. Вербицького [13; 14], є об'єктом посиленої уваги сучасних українських науковців. Так, теоретичні основи і практика реалізації контекстного навчання розглянуті А. Павленком [93]. Аналіз принципів упровадження контекстного навчання у процес підготовки майбутніх учителів початкової школи здійснено Н. Дем'яненко, О. Кіліченко [38; 53]. Реалізацію положень контекстного навчання при вивченні курсу «Основи педагогіки вищої школи» аспірантами технічного університету розглядає О. Ігнатюк [50]. Проблему організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти на засадах контекстного навчання піднімає О. Красовська [59]. Контекстне навчання у процесі професійного іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей є об'єктом дослідження А. Мельник [76]. О. Ковтун розглядає контекстний підхід як методологічний концепт формування професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх авіаційних операторів [55].

Окремим аспектам дослідження технології контекстного навчання (психологічним, організаційним, виховним тощо) присвячені праці Н. Борисової, Ю. Верхова, Н. Жукової, М. Левківського, Т. Лененко, С. Литвинчук, О. Попової, Н. Пророк, Л. Пустовар, Н. Смирнової, О. Ткаченко, О. Трунової, О. Щербакової та інших.

Особливої уваги заслуговує монографія В. Желанової «Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія» [45], у якій автор обґрунтовує зв'язок цієї інноваційної технології «з подоланням низки суперечностей, що існують у традиційній вищій освіті й призводять до таких недоліків, як відсутність професійної мотивації, формальність знань, нездатність їхнього використання у практичній діяльності, тривала адаптація молодих фахівців до професійної діяльності тощо» [45, с. 4]. Провідною проблемою, на вирішення якої спрямоване контекстне навчання, на думку В. Желанової, є розв'язання питання, «...як перейти від навчання до праці, маючи справу не з професійними реаліями, а з їхніми інформаційними, знаковими моделями й формами навчальної діяльності, тобто як перетворити знання з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності. Отже, у межах контекстного навчання розв'язується протиріччя між змістом, формами, умовами пізнавальної діяльності студентів та їхньою майбутньою професією» [45, с. 4].

Аналіз наявних в інформаційному просторі наукових досліджень підтверджує фрагментарність вивчення проблеми контекстного навчання в українській педагогіці. Серед внутрішньодисциплінарних досліджень щодо напрямів застосування технології контекстного навчання у процесі викладання фахових курсів майбутнім учителям виокремлюються такі групи:

1) праці, присвячені застосуванню названої технології під час опанування дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі» (С. Скворцова);

2) дослідження контекстного навчання у процесі викладання іноземної мови (А. Калініченко, О. Кміть, О. Мамонова, А. Мельник, Ю. Лопушанська, Л. Пустовар, Т. Хомяковська, Г. Швець);

3) вивчення шляхів реалізації контекстного навчання під час викладання курсу «Основи педагогіки вищої школи» (О. Ігнатюк);

4) аналіз можливостей контекстного навчання у галузі мистецької освіти (О. Красовська);

5) розкриття ефективності контекстного навчання під час проходження практики (В. Іщук, Т. Комісаренко, Н. Швагер, О. Нестеренко, М. Домнічев);

6) дослідження можливостей контекстних лекцій з дисципліни «Дидактика початкового навчання» (В. Желанова);

7) окреслення потенціалу контекстного навчання у циклі правових дисциплін (І. Пасенко, В. Тиرون);

8) розкриття алгоритму застосування контекстного навчання у курсі «Теорія та методика навчання фізики» (П. Атаманчук, О. Іваницький, А. Кух, Т. Поведа).

Водночас питання реалізації зазначеної інноваційної технології у процесі викладання дисциплін україномовного спрямування в ЗВО залишається поза увагою сучасних науковців. Тому вважаємо необхідним визначення векторів реалізації технології контекстного навчання у процесі викладання курсу «УМзаПС» майбутнім учителям початкової школи та вихователям ЗДО.

В. Желанова доводить, що «поняття «контекст» має міждисциплінарні витоки й у межах контекстного навчання набуло психолого-педагогічного трактування, відповідно до якого воно визначається як система внутрішніх і зовнішніх умов життя та діяльності людини, яка в конкретній ситуації визначає смисл і значення цієї ситуації і загалом, і компонентів, що її наповнюють, тобто є смислоутворювальною категорією» [45, с. 500].

Виходячи із трактування переносного значення слова «контекст», «у контексті», а саме – «з урахуванням чого-небудь» [111, с. 551], та базового визначення поняття «технологія навчання», стає можливою конкретизація сутності терміна «технологія контекстного навчання».

Аналіз праць, наявних у науковому інформаційному просторі, дав можливість виокремити кілька варіантів тлумачення технології контекстного навчання:

1) визначення, автори яких, вслід за автором концепції А. Вербицьким, трактують контекстне навчання як «форму активного навчання, призначену для застосування у вищій школі, зорієнтовану на професійну підготовку студентів і реалізовану за допомогою системного використання професійного контексту, поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності» [13, с. 25];

2) дефініції, у яких основною характеристикою контекстного навчання є «інтеграція процесів навчальної, пізнавальної, комунікативної діяльності та створення умов для професійного зростання майбутніх фахівців» [96, с. 153];

3) тлумачення контекстного навчання з позиції впровадження алгоритмізованої послідовності певних дій, спрямованих на відтворення у процесі фахової підготовки студентів модельованих професійних ситуацій, що стимулює розвиток пізнавальної і професійної мотивації, формування особистісного смислу навчання [34, с. 47; 44];

4) позиція американської дослідниці Е. Джонсон та її однодумців, за якою мета контекстного викладання і навчання – допомогти студентові чи учневі побачити смисл у навчальному матеріалі, знайти його зв'язок з контекстом особистісного, соціального, професійного і культурного життя [134].

Як видно з проаналізованих позицій, спільним аспектом у всіх трактуваннях є орієнтація на майбутню професійну діяльність, однак з певним обмеженням: або на створенні умов для професійного зростання, або на розвитку професійної мотивації, або використання елементів професійної діяльності в навчальному процесі. Оскільки всі названі аспекти становлять єдиний комплекс умов професійної підготовки майбутнього фахівця, то найбільш функціональним, на нашу думку, є визначення Е. Джонсон, у якому подано найширше трактування з акцентом на рівнобіжні контексти.

Отже, беручи за основу опрацьовані дефініції, трактуємо поняття «технологія контекстного навчання» як комплекс методів, форм і засобів активного, мотивованого навчання, у процесі якого відбувається інтеграція знаннєвого та діяльнісного компонентів з орієнтацією на особистісний, соціальний, професійний та культурний контексти.

Контекстне навчання УМзаПС розглядаємо як підхід, за якого фахове мовлення виступає засобом реалізації соціальної та професійної взаємодії, виконання професійних завдань і досягнення цілей через опанування норм і моделей вербальної поведінки в соціальному та професійному контексті.

Застосування контекстного підходу в методичній системі навчання УМзаПС, на нашу думку, повинно здійснюватися за такими векторами [25]:

1. До формування навчальної мети курсу, яка визначається з урахуванням набуття студентами необхідних компетентностей: розвиток професійного мовлення студентів через формування у них комунікативної, лінгвістичної, термінологічної, документознавчої, соціолінгвістичної, прагматичної компетентностей, вироблення навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері.

2. До відбору змісту навчання: кількісне збагачення змістового компонента темами, пов'язаними з майбутньою професійною діяльністю, максимальне наближення теоретичної інформації до майбутньої педагогічної діяльності, встановлення взаємозв'язку між змістом дисципліни й уже набутих студентами досвідом під час вивчення попередніх тем, інших навчальних курсів, проходження практики тощо.

3. До відбору форм навчальної діяльності. Класична монологічна лекція, орієнтована на прямолінійну передачу інформації, не сприяє введенню студентів у професійний контекст; ефективними вважаємо проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції-візуалізації, лекції-конференції, дуальні лекції (теоретик і практик), круглі столи тощо. Наближенню до майбутньої професійної діяльності на практичних заняттях сприяють такі форми роботи, як: ділові та рольові ігри, розв'язання проблемних ситуативних завдань, моделювання педагогічної ситуації тощо.

Самостійна навчальна робота студента відкриває широкі можливості для професійної адаптації. Тому тут важливого значення набувають види роботи, відібрані викладачем з орієнтацією на компетентнісну парадигму конкретної дисципліни. Ефективними та адекватними контекстному навчанню видами самостійної роботи студентів з курсу «УМзаПС» вважаємо наступні: створення стилістично адаптованих текстів, робота з фаховими періодичними виданнями, створення і оформлення пакету документів, необхідних у певній професійній ситуації, редагування документів, підготовка інформаційних та творчих проєктів тощо.

Науково-дослідна діяльність студентів з курсу «УМзаПС» має ознаки початкового рівня і може бути таких видів: пошук і аналіз наукових праць фахового спрямування, їх рецензування, тезове конспектування, складання плану, бібліографічне оформлення джерел, резюмування, написання наукової статті в співавторстві з науковим керівником тощо. Відповідність контекстній технології цієї форми освітньої діяльності забезпечується підбором відповідної тематики для досліджень.

4. До відбору методів і засобів навчання. Незаперечним є той факт, що свідомому опануванню матеріалу найбільше сприяють активні методи навчання, практичні форми роботи, візуалізована інформація, самостійний пошук розв'язання проблеми шляхом виконання проєктів, моделювання професійних ситуацій з акцентом на емоційне сприйняття через ігрові методи тощо. Відповідно в підборі засобів навчання домінують сучасні інформаційні технології (як стаціонарні, так і мобільні), ілюстративні матеріали, відповідно оснащені навчальні лабораторії.

Особливий акцент варто зробити на мобільних інформаційних засобах навчання. Практика педагогічної діяльності у ЗВО показує, що мобільні технології покращують співпрацю між викладачем і студентами, мотивують студентів до навчання, розвивають мислення, підвищують швидкість та якість виконання завдань, спрощують організацію роботи за індивідуальним графіком і відпрацювання пропущених тем, сприяють ефективнішому використанню навчального часу на занятті. Завдяки можливостям сучасних смартфонів чи айфонів, які сьогодні наявні в кожного студента, викладач може швидко змінювати види роботи, підвищувати інтерес та мотивацію до навчання, створювати професійний контекст. Отже, мобільні засоби навчання, на нашу думку, є одними з найсучасніших і найдоступніших засобів

для реалізації технології контекстного навчання у процесі викладання курсу «УМзаПС».

5. До обрання способів оцінювання результатів навчання.

Оскільки оцінювання є одним із найважливіших форм контролю та мотивації навчальної діяльності студентів, в умовах контекстного навчання воно набуває дещо видозмінених характеристик. Оцінюватися повинні не репродуктивні відповіді студента (усні чи письмові), а його активність, творчість, вміння практично застосувати отриману інформацію, самостійність і водночас вміння працювати в команді. Тільки за таких умов студенти отримують мотивацію до когнітивного розвитку, самовдосконалення, зникне потреба в списуванні чужих відповідей і копіюванні ідей. Однак тут виникають певні труднощі: 1) необхідна відповідна методична підготовка викладача до такої організації навчального процесу, що вимагає від нього значних часових затрат; 2) повинні бути окреслені чіткі критерії оцінювання контекстного навчання з метою уникнення суб'єктивізму; 3) якщо під час поточного контролю згадані моменти цілком реально зреалізувати, то підсумковий контроль (екзамен) повинен видозмінюватися комплексно, на рівні навчальних закладів, а не окремих навчальних дисциплін.

Науковці чітко виокремлюють переваги контекстної технології навчання перед традиційними, виділяючи серед них наступні:

1) у процесі професійної підготовки студенти перебувають у діяльнісній позиції, оскільки навчальні дисципліни представлені не як сукупність відомостей та наукової інформації, а як засіб діяльності;

2) знання засвоюються студентами в контексті аналізу та розв'язання змодельованих професійних ситуацій, що стимулює розвиток пізнавальної і професійної мотивації, формує особистісний сенс навчання;

3) у процесі професійної підготовки використовується поєднання індивідуальних і колективних форм роботи студентів, що дає змогу кожному з них обмінюватися з іншими власним інтелектуальним і особистісним потенціалом;

4) студент накопичує досвід використання навчальної інформації як засобу регуляції власної діяльності, що перетворює її на особистісно значущу в процесі формування професійної компетентності;

5) логічним центром педагогічного процесу стає особистість та індивідуальність майбутнього фахівця, що забезпечує гуманізацію освіти;

6) у професійному навчанні в модельній формі віддзеркалюється сутність наукових, виробничих та суспільних процесів, що сприяє розв'язанню проблеми інтеграції навчальної, наукової й професійної діяльності студентів;

7) при контекстному підході з об'єкта педагогічного впливу студент перетворюється на суб'єкт пізнавальної, професійної та соціокультурної діяльності [72, с. 11].

Досягнення названих переваг контекстного навчання української мови за професійним спрямуванням базується на системі дидактичних вимог, які забезпечують ефективність цього процесу.

Таким чином, контекстна технологія навчання виступає концептуальною основою реалізації компетентнісної парадигми в освіті. Застосування контекстної технології у процесі викладання курсу «УМзаПС» дасть можливість наблизити його зміст до проблем майбутньої педагогічної діяльності студентів, подолати суперечності між абстрактним знанням і реальною професійною ситуацією, між знанневою та компетентнісною парадигмами навчання.

3.1.2. Методичне забезпечення текстоцентричної технології навчання у контексті реалізації компетентнісної парадигми

Формування усного й писемного професійного мовлення студентів педагогічних ЗВО пов'язане з підвищенням у них рівня низки компетентностей. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від використання потенціалу текстоцентричної технології у процесі навчання УМзаПС, оскільки текст виступає основним засобом створення професійного контексту.

Різноаспектне й поліфункціональне поняття «текст» знаходиться в полі зору науковців тривалий період і досі не отримало єдиного тлумачення. На сьогодні маємо дослідження тексту з погляду психології та відповідно трактування його як «перетвореної форми реальної міжособистісної взаємодії автора і реципієнта, діалогу двох суб'єктів стосовно тих чи інших проблем» [121, с. 5] в інваріантних формулюваннях (Р. Барт, А. Брудний, З. Кличнікова, Н. Чепелева та інші). Лінгвістичне визначення тексту, зафіксоване в словниках, пояснює текст як «повідомлення, яке складається з кількох (чи багатьох) речень, характеризується змістовою і структурною завершеністю і певним відношенням автора до змісту висловлення» [15, с. 303]. Прикметно, що поняття «текст» використовується як стосовно писемної, так і усної форм мови: «Текст – основна одиниця мови, оскільки людина пише і розмовляє не реченнями, а завершеними текстами – висловленнями і повідомленнями» [118].

Систематизацію підходів до визначення тексту знаходимо в праці М. Непійводи, яка пропонує їх 6 варіантів: 1) соціально-історичний, у якому текст виступає як культурне явище, що об'єднує результати духовної та інтелектуальної діяльності людства; 2) соціально-психологічний, у якому текст є засобом впливу на свідомість і поведінку особистості; 3) лінгвістичний, який традиційно тлумачить текст як сукупність мовних рівнів; 4) функціонально-стилістичний, що визначає текст як значеннєвий простір для реалізації одиниць мови; 5) комунікативний, що презентує текст як мовленнєвий акт; 6) когнітивний, у якому текст виступає способом і наслідком пізнання [86, с. 77]. Водночас авторка наголошує на неперспективності спроб об'єднати ці всі підходи в єдине визначення, оскільки вони виявляють себе різною мірою під час різноаспектного аналізу тексту.

Отже, визначення тексту в лінгводидактиці повинно базуватися на положеннях лінгвістики, психології, психолінгвістики та прагмалінгвістики.

У нашому дослідженні акцентуємо увагу на тексті як засобі реалізації текстоцентричного підходу до навчання УМзаПС, враховуючи всі названі вище аспекти його виявлення. Об'єктом аналізу виступатиме навчальний текст, його дидактичний потенціал та функціональне навантаження у контексті реалізації компетентнісної парадигми сучасної лінгводидактики.

Поняття «навчальний текст» чи «дидактичний текст», незважаючи на високу частоту вживання у науковій літературі, залишається термінологічно не внормованим. «...У широкому розумінні це текст, який використовується у навчальних цілях» [49, с. 224]. Такого розуміння навчального тексту дотримується більшість науковців (Є. Александров, А. Бабайлова, І. Бабій, С. Дерба, А. Сабініна та ін.). Дещо ширше тлумачення дає Т. Симоненко, яка зазначає, що навчальний текст має бути «зорієнтований на розв'язання конкретного методичного завдання у різних ситуаціях навчального процесу, і спрямований на визначення та пояснення нових понять, термінів, властивостей, моделей, явищ і співвідношень між ними» [108, с. 97]. Існує також варіант розуміння навчального тексту як спеціально створеного для навчання (на початковому етапі вивчення мови), далі – адаптовані тексти (перехідний варіант), потім – реальні [39, с. 129].

Наведені визначення не відображають діалогічності процесу навчання, враховуючи тільки суб'єкта керування цим процесом (викладача) як джерела виникнення навчального тексту. Однак у навчальному процесі дуже часто творцями текстів виступають самі студенти або студенти у діалогічній взаємодії з викладачем. Причому таке текстотворення, безсумнівно, теж є навчальним, оскільки дає можливість практичного застосування отриманих знань, необхідний комунікативний досвід. Тому нам імпонує твердження Є. Александрова та М. Воронцової про те, що статус навчального отримує текст, який проєктується, створюється, трансформується, осмислюється й аналізується суб'єктами навчального процесу, що призводить до розвитку інтелектуального й духовного потенціалу особистості [3].

Таким чином, навчальний текст у лінгводидактиці – це засіб і результат навчально-методичної взаємодії викладача і студента, оформлений усно або письмово, який несе поліфункціональне навантаження (навчальне, розвивальне, виховне) та враховує (або відображає) прагматичні аспекти комуніканта (мовна компетентність, комунікативний досвід, пресубпозиція, наміри, соціокультурні чинники тощо).

Вивчивши лінгводидактичні типології навчальних текстів, узагальнені в працях Т. Симоненко [108], І. Дроздової [44], категорично не погоджуємося з думкою про те, що з погляду лінгводидактики, навчальні тексти повинні представляти літературу профільного характеру [44], а також з підтримуваним у праці І. Дроздової твердженням, що «саме наукові тексти через їх логічність, безособовість, відсутність емоційності є найбільш придатними для формування навичок професійного мовлення студентів-нефілологів» [48]. Вважаємо, що професійне мовлення фахівця педагогічної сфери формується на основі

опанування всіма функціональними стилями української мови. Безперечно, науковий та офіційно-діловий стилі є провідними в адміністративній комунікації, однак розвиток зв'язного мовлення учнів початкових класів, виховання любові до української мови й бажання вдосконалюватися в цьому напрямі неможливі без розкриття лексичного, фразеологічного багатства мови, її милозвучності, образності, емоційності, стилістичної різноманітності тощо. Тому формування професійного мовлення майбутніх фахівців педагогічної галузі в курсі УМзаПС повинно здійснюватися на основі текстів усіх стилів.

Текстоцентрична технологія навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО реалізується за такими напрямками:

1. Використання навчальних текстів як знакової форми наукового знання для опанування теоретичним матеріалом кожної теми. Підбір текстів у цьому напрямі повинен відбуватися за критеріями актуальності, професійної цінності й доступності, що сприятиме мотивуванню студентів до навчальної діяльності, а отже – підвищенню результативності.

2. Навчальні тексти як матеріал для практичної роботи, вироблення необхідних умінь та одержання досвіду певної діяльності. За цим напрямом виділяємо вузчі аспекти застосування текстоцентричної технології:

а) використання тексту для спостереження за мовними явищами, аналізу функціонування граматичних категорій, засвоєння професійної термінології тощо;

б) застосування текстів як зразків інтелектуального продукту (позитивних чи негативних) для наслідування чи аналізу й редагування;

в) використання навчальних текстів для створення професійного контексту, навчальних комунікативних ситуацій;

г) стимулювання когнітивно-комунікативної діяльності на основі навчального тексту (виокремлення основного в тексті, компресування, резюмування, оцінні судження, анування, реферування, конспектування та ін.);

г) спонукання до творчої трансформації навчального тексту (стильової, цільової, структурної, візуальної).

Підбір текстів за цими аспектами повинен здійснюватися за змістовими, лінгвістичними та кількісними критеріями [24, с. 33] залежно від типу практичного завдання.

3. Використання навчальних текстів з діагностичною метою (тести, контрольні запитання і запитання для самоконтролю, екзаменаційні завдання тощо). Основними критеріями в цьому напрямі є відповідність діагностичних текстів змісту навчальної дисципліни, професійна актуальність і чіткість формулювання.

4. Використання текстів, створених студентами, як маркерів зворотного зв'язку для отримання інформації про ефективність навчальної діяльності та своєчасне її коригування.

5. Полікодування текстів і використання їх у навчальному процесі УМзаПС з метою залучення до сприйняття матеріалу багатьох органів чуття студентів, що значно підвищує ефективність навчання. Цей напрям є відносно новим у лінгводидактиці, за своїм функціональним навантаженням охоплює всі попередні вектори застосування текстів, оскільки придатний для теоретичної, практичної, діагностичної та інших видів освітньої діяльності.

Полікодовий текст (із номінативними варіантами «креолізований текст», «нелінійний текст», «лінгвовізуальний комплекс», «нетрадиційний», «семіотично ускладнений текст», «контамінований, або гібридний текст») виникає «внаслідок злиття вербальних та невербальних засобів передачі інформації» [87, с. 221]. Специфіка його виникнення та функціонування, як і термінологічна номінація, знаходиться на активній стадії лінгвістичних, психолінгвістичних та лінгводидактичних досліджень у зв'язку зі швидким інформаційно-технологічним розвитком людства (О. Анісімова, С. Артюх, З. Батринчук, А. Бернацька, Л. Большакова, Л. Большиянова, А. Габідулліна, А. Гончаренко, Г. Ейгер, О. Завадська, Т. Ленкова, О. Максименко, Г. Мельник, А. Нікітіна, О. Пойманова, А. Сонін, Ю. Сорокін, Е. Тарасов, Р. Харріс, В. Чернявська, Д. Чигаєв, В. Юхт та ін.).

Розглядаючи текстоцентричну технологію навчання УМзаПС у контексті сучасних лінгвістичних тенденцій, зокрема лінгвістики тексту, вважаємо полікодовий текст одним із засобів її реалізації, поряд із текстом монокодовим.

Дослідження полікодового тексту в лінгводидактиці має прагматичне спрямування: класифікація, структура, значення, функціональне навантаження. У межах нашого дослідження полікодові тексти розглядаються як комплексні утворення, що містять елементи вербального й невербального (аудіального, візуального, тактильного, анімаційного) представлення дійсності та виконують певні дидактичні функції.

Важливим є фактор комплексності, як стверджує О. Завадська: «Функціонуючи в єдиному семантичному просторі, взаємодіючи один з одним, вербальний і невербальний компоненти повідомлення забезпечують цілісність і зв'язність креолізованого (полікодового – авт.) тексту, його комунікативний ефект» [46, с. 166].

До полікодових текстів, які підвищують результативність навчання УМзаПС, належать: таблиці, схеми, карта, фрагменти зразків мовлення, відеоматеріали, мультимедіа, гіпертекст, документи.

Таблиці й схеми є універсальними видами полікодових текстів, придатними для застосування в будь-якій формі організації навчання: їх інформаційна місткість і компресія дають можливість комплексного узагальнення, візуалізованого порівняння інформації під час лекції, побудову на їх основі практичних завдань комунікативного й творчого спрямування, організацію самостійної роботи студентів з інтерпретації або створення схематичних зображень на основі опрацьованого матеріалу. Наприклад, для диференціації понять «українська національна мова» й «українська літературна мова»

використовуємо схематичну структуру національної мови з включеними в неї елементами (літературна мова, діалекти, жаргони) та перерваною межевою лінією між ними. Така організація матеріалу дозволяє скомпресувати інформацію, унаочнити її, дає можливість самостійного її мовленнєвого оформлення студентами, що сприяє формуванню їх комунікативної компетентності (рис. 3.1).

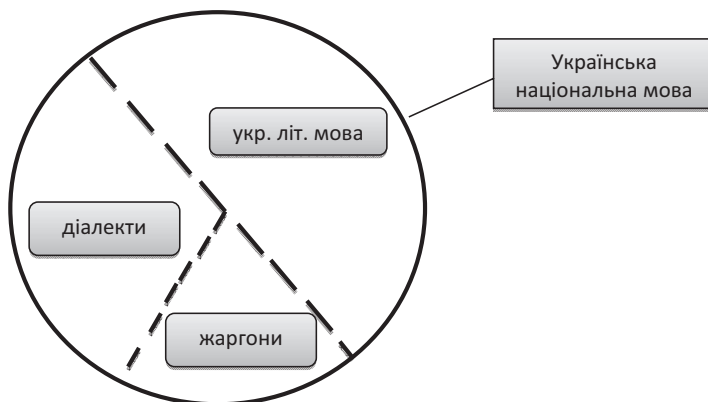


Рис. 3.1. Структура української національної мови (зразок полікодового тексту)

Джерело: розроблено автором.

Як приклад самостійного створення студентами полікодового тексту наводимо завдання: заповніть таблицю до теми «Стилї сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні», доберіть назву таблиці (рис. 3.2).

Стиль	Призначення	Сфера використання	Ознаки	Підстилї	Приклад	Застосування в професійній діяльності

Рис. 3.2. Стилї сучасної української літературної мови (зразок завдання для створення полікодового тексту)

Джерело: розроблено автором.

Як завдання підвищеної складності пропонуємо побудувати модель комунікативної професіограми вчителя початкових класів, попередньо визначаючи дефініцію і рекомендовані наукові джерела для опрацювання.

Завдання такого типу сприяють виробленню вміння аналізувати й узагальнювати матеріал, фільтрувати й компресувати інформацію, працюючи на формування у майбутніх фахівців педагогічної галузі загальнонаукової, підприємницької та термінологічної компетентностей.

Карту як полікодовий текст і засіб реалізації текстоцентричної технології навчання УМзаПС застосовуємо під час засвоєння теми «Державна мова –

мова професійного спілкування» з метою розкриття питання виникнення літературної мови (на основі полтавсько-київського діалекту) та візуалізації орієнтовних територіальних меж діалектичних груп (північного, південно-західного, південно-східного).

Поєднання аудіо-, відеоматеріалів з графічним текстом за допомогою інтерактивних технологій сприяє комплексному засвоєнню професійного мовлення, оскільки впливає не тільки на понятійну, але й на емоційну, чуттєву сферу студентів. Відтворення зразків правильно побудованого мовлення у відповідних професійних ситуаціях дає можливість максимально наблизити процес навчання до майбутньої галузі діяльності студентів. Застосування таких полікодових текстів як негативних зразків комунікації стає основою для аналізу, редагування, а відтак – розвитку критичного мислення, розуміння комунікативної ситуації, мовного чуття, лінгвістичної компетентності та ін.

До прикладу, для ознайомлення майбутніх фахівців педагогічної галузі з документацією з кадрово-контрактних питань у контексті викладання УМзаПС використовуємо полікодові тексти співбесіди з працедавцем, оформлення документів для працевлаштування, відпустки, звільнення з роботи. Причому відеозапис повинен супроводжуватися графічним зображенням документа та розглядом порядку його складання, що забезпечує комплексне сприйняття професійної ситуації та якісне засвоєння матеріалу. Для вироблення навичок редагування та спостереження за специфікою функціонування текстів публіцистичного стилю в якості дидактичного матеріалу використовуємо рекламу.

Значному посиленню дидактичного потенціалу навчальної інформації сприяє подання її у вигляді гіпертексту, який може об'єднувати матеріал у вигляді схем, таблиць, графічного тексту, мультимедіа та ін., а також прямих посилань на них. Уперше з'явившись у праці американського науковця Т. Нельсона у 1965 році [135], термін «гіпертекст» використовується в значенні «системи, що дозволяє користуватися певним набором інформації так, щоб мати до неї доступ у будь-якій послідовності» [85]. «Оперуючи вербальними і невербальними уявленнями, гіпертекстові (гіпермедіа) системи дозволяють видавати користувачу (читачеві) інформацію у найбільш ефективній формі з урахуванням не тільки сутності інформації, а й індивідуальних психофізіологічних особливостей користувача» [123].

Як засіб реалізації текстоцентричної технології навчання УМзаПС гіпертекст виявляє свою ефективність у таких організаційних формах:

1. Створення електронних підручників і посібників, елементи тексту яких (слова, речення, зображення, піктограми тощо) стають інтерактивними, перетворюючись на гіперпосилання. Таким чином наукові поняття, цитати, приклади стають швидкодоступними, полегшуючи сприймання матеріалу й скорочуючи період його засвоєння. Причому послідовність ознайомлення обирає сам користувач, не підпорядковуючись наперед визначеним правилам, що створює відчуття свободи й самостійності.

2. Організація самостійної роботи студентів, результатом якої стає продукт – інформаційний проєкт, впорядкований у вигляді гіпертексту, що складається з прослуханих лекцій, опрацьованих наукових джерел, словників, самостійно дібраних зразків та зроблених висновків.

3. Робота з інтернет-текстами (сайтами, форумами, соціальними мережами, чатами тощо) в процесі навчання УМзаПС, що передбачає пошук інформації, виконання практичних завдань чи підготовку до презентації результатів навчальної діяльності, оскільки практично кожна веб-сторінка – це гіпертекст.

Отже, розглядаючи гіпертекст як новітню форму організації матеріалу, в якій одночасно існує безліч інформації, об'єднаної за допомогою гіперпосилань, наголошуємо на винятковому дидактичному потенціалі такого полікодового тексту, що стає особливо важливим за умов дистанційного навчання.

Зважаючи на особливості побудови полікодового тексту (поєднання вербального й невербального компонентів), виділяємо специфічний його різновид – документ. Оскільки складання певного виду документа передбачає уявлення про його структуру (розташування реквізитів на сторінці), тобто включення візуального сприйняття схеми документа, а не тільки графічне відтворення тексту, очевидною стає його полікодовість. Зміст навчання УМзаПС передбачає опанування основними видами професійної документації, вивчення якої можливе тільки з використанням зразків документів як засобів реалізації текстоцентричної технології.

На рис. 3.3 [28] візуалізовано модель текстоцентричної технології навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО.

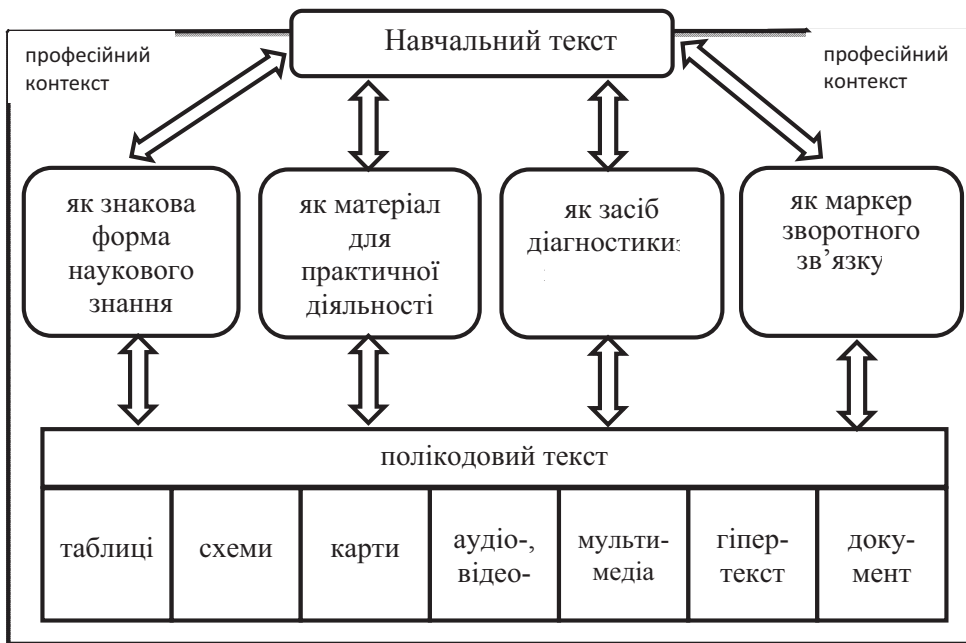


Рис. 3.3. Модель текстоцентричної технології навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО

Джерело: розроблено автором.

Навчальний текст, застосований у будь-якому з візуалізованих напрямів, може бути трансформований у полікодовий (з різноманітними формами виявлення), що позитивно впливає на кожен напрям реалізації і на створення професійного контексту загалом.

Таким чином, текстоцентрична технологія навчання УМзаПС базується на різноаспектному та поліфункціональному використанні різновидів навчального тексту з метою розкриття теоретичного матеріалу, набуття досвіду практичної роботи, діагностування рівня засвоєння матеріалу та отримання зворотного зв'язку з аудиторією.

3.1.3. Застосування тестових технологій у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням

Тести як різновид навчальних текстів у сучасному ЗВО залишаються невід'ємною частиною навчального процесу, викликаючи водночас суперечливі твердження стосовно їх змістовності, практичного впливу на рівень знань, умінь і навичок студентів, доцільності та ефективності.

Питаннями тестування поглиблено займалися науковці зарубіжжя впродовж усього 20 ст.: В. Аванесов, А. Анастасі, Р. Вуд, Р. Дюбуа, Л. Долінер, Д. Доббін, А. Зара, В. Кадневський, В. Ким, А. Майоров, Г. Міллер, Т. Сімон, В. Хлебников, Г. Ченс, Г. Шульман та ін. З'явився окремий напрям наукових досліджень – тестологія. В Україні цю проблему почали активно розробляти в кінці 20 – на початку 21 ст., зокрема: М. Барна, І. Булах, С. Гриб, Б. Гриник, Г. Гузенко, Л. Коваленко, О. Локшина, О. Ляшенко, А. Малихін, О. Мінкова, М. Мруга, Ю. Надоська, М. Олійник, Л. Паращенко, Ю. Романенко, Л. Смолінчук, Ю. Триус, В. Шпильовий, Т. Щєбликіна та ін. У нашій роботі ми звертаємося до окремих найбільш ґрунтовних досліджень проблеми розробки тестів і впровадження тестової технології у навчальний процес, що стало особливо актуальним у період пандемії захворювання на COVID – 19. Зокрема, Agarwal P. K., Karpicke J. D., Kang S. H. K., Roediger H. L., McDermott K. W. [129] експериментальним шляхом доводять доцільність застосування у навчальному процесі тестової перевірки знань (відкритих і закритих тестів) та визначають основні умови його об'єктивності. Дослідження Roediger H. L. та Karpicke J. D. [136] підтверджує більший вплив тестів на запам'ятовування інформації, ніж повторення чи додаткове вивчення (тестувальний ефект). Світові тенденції розвитку та впровадження педагогічних тестових технологій у ЗВО розкривають у своїй роботі М. Голубєва, Х. Бахтіярова, М. Радченко [19]. Науковці всі переваги тестового контролю зводять до основних двох: висока технологічність проведення контролю та об'єктивність його результатів. Практичне спрямування має дослідження Я. Яненка [126], в якому експериментальним шляхом виявлено переваги електронних тестів над паперовим їх варіантом. Автор виокремлює схожість електронних тестів із комп'ютерною грою, що підвищує інтерес до навчання.

У контексті нашого дослідження важливо розмежувати сутність понять «завдання у тестовій формі», «тестові завдання», «тест», «тестування» і «тестова технологія» з метою з'ясування основних переваг, недоліків та вимог до створення і застосування тестової технології у процесі навчання УМзаПС.

Термін «тест» походить з англійської мови (test – випробування) і в словниках іншомовних слів має кілька тлумачень: 1) завдання, яке має коротку стандартну форму і за допомогою результатів якого можна говорити про психофізіологічні та інші характеристики особистості або робити конкретні соціологічні висновки [111, с. 889]; 2) коротке стандартне завдання, метод випробування, що застосовується у різних галузях науки для одержання кількісної характеристики певних явищ; 3) питальник для соціологічного дослідження [88, с. 593].

Аналіз наукових праць в окресленому напрямі дав можливість виявити певну термінологічну неузгодженість. Зокрема, концептуальна дефініція тесту В. Аванесова («система завдань специфічної форми, певного змісту, зростаючої складності, що дозволяє якісно оцінити структуру і виміряти рівень підготовленості студентів» [1]), І. Булах, М. Мруги («сукупність тестових завдань, підібраних за певними правилами для вимірювання певного кількісного показника» [12, с. 9]) значно розширена у праці М. Махомед: тест – це «інструмент, що складається із кваліметрично вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення, заздалегідь спроектованої технології обробки та аналізу результатів [73, с. 59]. Як бачимо, в поняття «тест» уведено й процедуру проведення, і технологію опрацювання результатів. Водночас тестування у розумінні цього ж автора є «науково обґрунтованим процесом вимірювання (за допомогою тестів) якості властивостей особистості» [73, с. 59]. Виникає накладання змісту двох понять, що вимагає додаткової диференціації.

Л. Парашенко, В. Леонський, Г. Леонська розуміють поняття «тест» як «фіксоване в часі випробування, призначене для встановлення кількісних (та якісних) індивідуально-психологічних якостей» [95, с. 76]. Відповідне за змістом визначення використовує Д. Швець [122, с. 172]. На думку І. Адамової та К. Багрій, «під тестом слід розуміти сукупність завдань, зорієнтованих на визначення та вимірювання рівня засвоєння визначених частин змісту навчання, при цьому завдання повинні надаватися послідовно з наростаючою складністю» [2, с. 3]. У цих же авторів знаходимо твердження: «тест являє собою стандартизований метод визначення рівня і структури підготовленості студентів» [2, с. 3]. Отже, існує суперечність між трактуванням тесту як предмета (інструмента), методу та як процесу (застосування цього інструмента).

У понятійному апараті тестології наявний також термін «тестові завдання», який трактується здебільшого однозначно: «складова частина тесту, що відповідає вимогам до завдань у тестовій формі та пройшла

обов'язкову перевірку статистичних властивостей» [62, с. 54]. Якщо завдання не проходило відповідних експертиз, але створено з дотриманням необхідної форми, вживається термін «завдання в тестовій формі» [5; 117].

Тестування як метод вимірювання рівня знань не викликає узагальнонаукових визначень суттєвих розбіжностей. Аналіз досліджень Б. Гриник, О. Пилипів [23], М. Махомед [73], І. Булах, М. Мруги [12], І. Адамової, К. Багрій [2], Л. Кухар, В. Сергієнко [62] та інших підтверджує однозначність трактування цього поняття: «тестування – це тестовий метод, результат тестування й інтерпретація результатів тестування» [2, с. 5; 12, с. 9; 23, с. 98; 62, с. 45; 73, с. 58–59]. Хоча в окремих працях термін «тестування» використовується зі значенням, синонімічним до терміна «тест» (І. Адамова, К. Багрій [2, с. 3-5], Н. Твердохлебова, О. Рибалко, Г. Молодих [114, с. 388], Н. Болюбаш [7, с. 117-118], Л. Сімоненко [110, с. 321], А. Предик [99, с. 83] та ін.

У більшості аналізованих наукових досліджень тестування розглядається тільки як метод вимірювання і контролю знань студентів. Однак досвід навчання УМзаПС у педагогічному ЗВО доводить ефективність використання тестів з навчальною метою. Зокрема, таке застосування передбачає визначення рівня проходження тестового блоку як умовного допуску до вивчення наступної теми. До прикладу, усвідомлення поняття документа, його призначення, класифікації, структури, вимог до змісту й розташування реквізитів є необхідною умовою успішного опанування наступних тем, які стосуються укладання документів з кадрово-контрактних питань та довідково-інформаційної документації. Для досягнення необхідного рівня засвоєння матеріалу викладач створює блок тематичних тестів, встановлюючи необхідний рівень їх проходження (в середньому 70 балів на рівень «добре»). Причому кількість спроб на день обмежується двома. У випадку невдалого проходження за двома спробами студентові рекомендовано повторно ознайомитися з теоретичним матеріалом, виконати практичні завдання і аж тоді дозволено здійснення наступних спроб проходження тестування. Мотивацією для студента стає кількість витраченого часу на проходження тестування [131, с. 132], необхідність додаткової практичної роботи, загальна видимість результатів кожного студента.

Така форма організації навчальної діяльності підтвердила свою ефективність в умовах дистанційного навчання, коли зросла частка самостійної роботи студентів. Тому вважаємо доцільним ввести поняття «навчальний тест» стосовно навчального курсу «УМзаПС» вслід за В. Кадневським, який вперше застосував його в своїй дисертації щодо курсів «Етнологія», «Педагогіка» та ін. [51, с. 38]. Визначення навчального тесту, що відповідає нашому розумінню, подано в посібнику І. Карташової та В. Прохоренкова: це «інструмент оцінювання, спрямований на формування у студента певного рівня вмінь і навичок. Проведення такого тесту сприяє засвоєнню навчального матеріалу і дає можливість здійснити оперативний контроль і самоконтроль засвоєння вивченого матеріалу» [52, с. 27].

Враховуючи вищевказані аспекти, пропонуємо дефініції понять «тест» і «тестування» як елементів тестової технології навчання. Тест – інструмент навчально-контрольної діяльності педагога, що складається із системи тестових завдань для вимірювання рівня опанування навчального матеріалу або його підвищення. Тестування – це метод вимірювання кількісних показників із застосуванням тестів (а також сам процес його здійснення).

Визначення поняття «тестова технологія» повинно ґрунтуватися на сутності терміна «технологія навчання» (сукупність форм, методів, прийомів та засобів досягнення запланованого навчального результату [64, с. 16]). Дослідження наукового інформаційного поля в напрямі тлумачення згаданого терміна показало, що він застосовується здебільшого в контексті автоматизованого контролю знань за допомогою тестів з використанням сучасної комп'ютерної техніки [19; 47; 77; 138]. Трактуючи терміна «тестова технологія навчання» у сучасній лінгводидактиці відсутнє.

Спираючись на досвід викладання дисципліни УМзаПС у педагогічному ЗВО та результати аналізу наявних напрацювань вітчизняних і зарубіжних науковців, вважаємо, що тестування є не тільки методом контролю та оцінки якості навчальних досягнень студентів, але й виконує важливі навчальні, розвивальні й виховні функції. Зокрема, використання тематичних навчальних тестів сприяє активізації самостійної роботи через самоконтроль та самооцінювання, формує часову підприємницьку компетентність студентів, оскільки примушує раціоналізувати витрати часу на підготовку до тестування й саме виконання тестів. Завдання на створення різних видів тестів до теми й апробація їх у мікрогрупах допомагає систематизувати й узагальнити інформацію, виокремити головне, впорядкувати класифікаційні ознаки, вдосконалює лінгвістичну компетентність, проблема розвитку якої існує як серед учнів та студентів, так і серед вчителів і викладачів [130]. Створення тестів у електронній формі розвиває інформаційно-технологічну компетентність, удосконалює навички вдумливого читання, «що є невід'ємною частиною формування та розвитку людини, її навчання та професійної кар'єри» [131]. Відповідне змістове наповнення тестів формує термінологічну, документну, редакторську компетентності. Елементи гейміфікації [126] в електронних тестах створюють додаткову мотивацію до навчання.

Зазначені аспекти дають можливість сформулювати дефініцію поняття «тестова технологія навчання української мови за професійним спрямуванням»: система форм, типів, видів, методів створення та прийомів застосування тестових завдань, обробки й аналізу результатів тестування з метою підвищення ефективності формування у студентів визначених компетентностей у контексті навчання УМзаПС. В ієрархії аналізованих понять тестова технологія навчання займає межову позицію, об'єднуючи тестування (як метод, спосіб, процедуру проведення), тест (як інструмент),

тестове завдання (як елемент тесту, що відповідає певним вимогам) і завдання у тестовій формі (як вправа) (рис. 3.4).

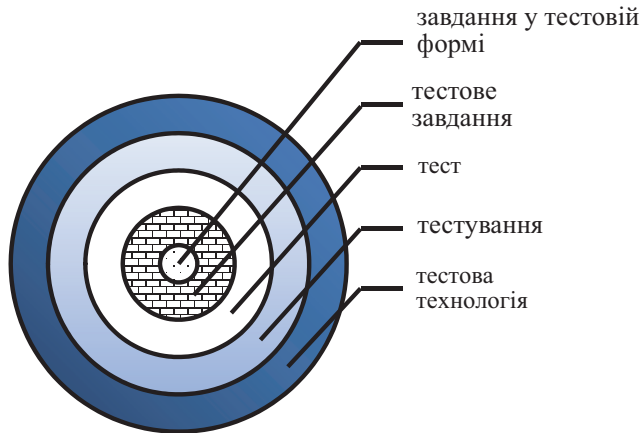


Рис. 3.4. Термінологічна ієрархія понять «тестове завдання», «тест», «тестування», «тестова технологія»

Джерело: розроблено автором.

Алгоритм підготовки й проведення тестування кожного типу (вхідного, навчального, поточного, контрольного) передбачає повторюваний замкнений комплекс дій, який у контексті тестової технології навчання іменуємо технологічним циклом тестування. Аналіз наукових напрацювань у сфері тестології дає можливість структурувати технологічний цикл тестування з УМзаПС, який візуалізовано на рис. 3.5.

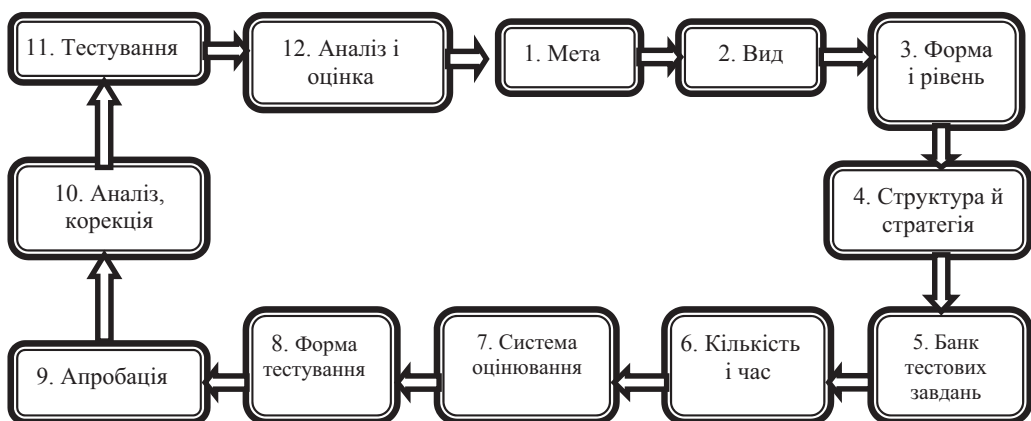


Рис. 3.5. Технологічний цикл тестування з УМзаПС

Джерело: розроблено автором на основі [10; 51; 106; 131].

Зазначимо, що повторення візуалізованого на рис. 3.5 технологічного циклу здійснюється під час підготовки й проведення кожного наступного

тестування. Поелементний аналіз здійснено на основі застосування тестової технології навчання УМзаПС та експериментального опитування студентів 1–2 курсів педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

1. **Визначення мети тестування**, що залежить від запланованого результату навчання. Наприклад, навчальне тестування з теми «Державна мова – мова професійного спілкування» передбачає досягнення студентами достатнього рівня знань для виконання завдань навчальної програми УМзаПС: 1) сформулювати чітко розуміння понять «мова» і «мовлення», «українська національна мова» та «українська літературна мова», «мова професійного спілкування», їх спільних та диференційних ознак; 2) вдосконалити володіння нормами сучасної української літературної мови, спираючись на шкільний курс; 3) сприяти усвідомленню ролі державної мови в професійній діяльності. Оскільки мета тестування – навчальна, то визначаємо результати навчання УМзаПС, які підлягатимуть оцінюванню: 1) студент може пояснити різницю між національною та літературною мовами, розкрити основні ознаки літературної мови, пояснити термін «професійна мовно-комунікативна компетенція»; 2) студент диференціює мовні норми і практично застосовує їх теоретичні положення; студент може пояснити орфограми й пунктограми; 3) студент знає основні законодавчі акти України про мову, може пояснити роль державної мови у професійній діяльності.

Експериментальна тестова технологія навчання УМзаПС вміщувала також ввідне тестування, метою якого було визначення рівня лінгвістичної компетентності студентів і з'ясування проблемних аспектів для її вдосконалення. Ввідний тест складався з 40 тестових завдань (по 10 з орфографії, лексикології, синтаксису й пунктуації). Оцінка за цей вид роботи до загального рейтингу студентів не входила.

2. **Вибір видової приналежності тесту**. Оскільки тест змістовно охоплює питання з однієї дисципліни, він повинен бути гомогенним [10]. Зміст тесту створюється на основі матеріалу конкретної теми, модуля чи курсу в цілому. Кожне завдання тесту спрямовується на досягнення визначених результатів навчання і не може виходити за межі програми.

3. **Визначення форми тестових завдань** (закриті чи відкриті, комбіновані) та **рівня їх складності**. Для навчального тестування доцільно обирати тести середнього рівня складності, оскільки низький рівень не дасть об'єктивного результату, а високий рівень знизить мотивацію до навчання у студентів з низькою успішністю. Відповідно формується співвідношення закритих і відкритих тестових завдань.

4. **Побудова структури тесту** (інструкція для студента, зміст тестового завдання, варіанти відповіді, кількість балів) **й стратегії розміщення завдань** (від простого до складного, змішане, субтести) [10]. На діагностичність тесту впливає кількість однотипних завдань, яких допускається не більше 25 %. Якість тесту найбільшою мірою залежить від правильності підбору

відповідей до кожного тестового завдання. У тестології розроблені вимоги до створення дистракторів (неправильних, але вірогідних варіантів відповідей) [107, с. 14-15], основними з яких є правдоподібність, однорідність і правильність. Схожість дистрактора з правильною відповіддю у тестовому завданні може ґрунтуватися на ситуативній подібності, лінгвістичному формулюванні, що для невідготовленого студента викликає ілюзію правильності. Однак неприпустимим є подання хибних відомостей, які створюють інформаційний хаос і зводять нанівець навчальну функцію тесту. Наприклад, тестове завдання для вивчення документації з кадрово-контрактних питань у курсі УМзаПС сконструйовано на основі визначень різних документів і тлумачення слова «характеристика», тобто двох дотичних контекстів (документального і загальнонавчального).

Характеристика – це: а) документ, у якому в офіційній формі викладено громадську думку про працівника як члена колективу і який складається за його вимогою або на письмовий запит іншої установи для подання до цієї установи; б) документ, у якому подаються короткі відомості про навчання, трудову діяльність та професійні успіхи й досягнення особи, яка його складає; в) документ, у якому коротко викладаються особисті, освітні, професійні відомості про особу; г) усний опис особи.

Інформація, подана в такому тестовому завданні, є однорідною (подано визначення понять), правильною (такі визначення реально існують, однак стосуються різних понять) і правдоподібною (для вибору правильної відповіді необхідне розуміння семантики та контексту запитання, знання документів з теми). Заміна одного з дистракторів позаконтекстним формулюванням (наприклад: *в) ціла частина десяткового логарифма*) стає підказкою про неправильність відповіді, знижуючи об'єктивність тесту.

До імпліцитних «підказок» належать також: 1) використання іншого стилістичного оформлення дистрактора (зниження науковості); 2) суттєве скорочення формулювання дистракторів на фоні детальної, поширеної правильної відповіді; 3) зміна семантичного контексту (напр., до питання з педагогіки подається дистрактор з математики); 4) використання дистракторів одного тестового завдання як правильних відповідей у інших тестових завданнях; 5) наявність словесних підказок, так званих вербальних асоціацій [52, с. 50] у тексті завдання (напр., однакові словосполучення у завданні й правильній відповіді).

5. Створення банку тестових завдань. Для забезпечення варіативності навчального тестування рекомендовано не менше 100 тестових завдань до теми, з якої формуються варіанти тестів. З метою з'ясування ефективності навчального тематичного тестування було проведено анкетування 92 студентів педагогічного факультету після проходження курсу УМзаПС [115]. На запитання «Чи впливає на якість засвоєння матеріалу тестування до кожної теми?» (пит. 10) відповіді респондентів розподілилися наступним чином (рис. 3.6):

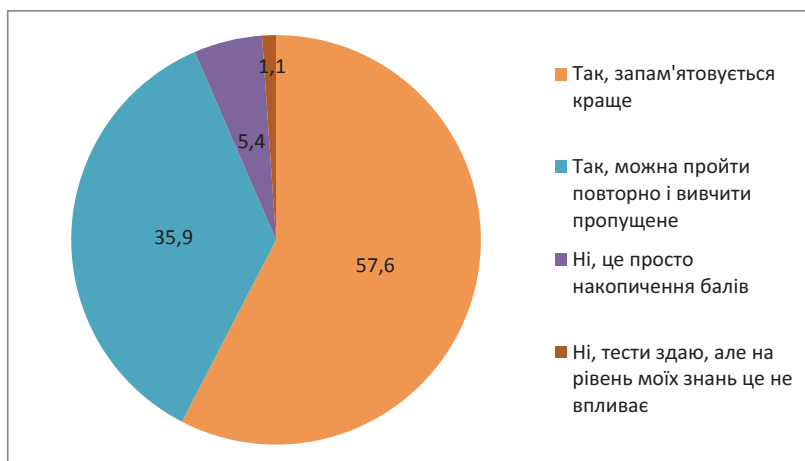


Рис. 3.6. Самооцінка впливу тестової технології на якість знань
Джерело: розроблено автором на основі анкетування [115].

Як видно з рис. 3.6, більшість студентів (93,5 %) підтверджує позитивний вплив навчального тестування на рівень засвоєння матеріалу, наголошуючи на можливості повторення (35,9 %) та кращого запам'ятовування (57,6 %). Прикметно, що в опитуванні брало участь 18,5 % студентів з середньою оцінкою за семестр «відмінно», 70,7 % – «добре», 10,9 % – задовільно.

6. Визначення квантитативних і темпоральних характеристик тесту. Для навчального тематичного тесту, на нашу думку, оптимальним є створення 5 варіантів тестів по 20 тестових завдань у кожному. Кожному студентові відкрито 2 спроби тестування з нижнім порогом виконання 70 %. Після 2-х негативних спроб – повторення теоретичного матеріалу й виконання практичних завдань, що відкривало наступні 2 спроби і т. д. аж до досягнення 70 % якості виконання тесту.

Контрольний тест складався з 10 варіантів по 40 тестових завдань у кожному (або автоматична вибірка для кожного студента), на виконання яких відводилося 2 спроби із зарахуванням першої позитивної (виконання > 50 %).

Екзаменаційний тест містив 50 тестових завдань, відбір яких здійснювався електронною системою на платформі дистанційного навчання D-Learn за принципом випадковості із загального блоку тестових завдань. Практика проведення тестування з УМзаПС свідчить, що його оптимальна тривалість не повинна перевищувати 1 хв на одне тестове завдання. Збільшення часу на виконання тесту знижує його об'єктивність, оскільки дає можливість пошуку інформації зі сторонніх джерел. Зменшення часу на виконання підвищує рівень складності тесту.

Опитування студентів у межах дослідження (пит. 13, 18) показало, що 1 хв на виконання 1-го тестового завдання у 43,5 % респондентів не залишає часу для пошуку допоміжної інформації, а у 64,1 % такої потреби не виникає, 23,9 % студентів змушені працювати швидко, щоб мати можливість такого пошуку,

25 % опитуваних встигають знайти відповідь тільки на 1-2 тести, 7,6 % студентів вважають, що у них достатньо часу, щоб скористатися додатковими джерелами. Причому абсолютна більшість опитаних (68,5 %) надають перевагу тестовому контролю знань (пит. 11) і вважають його ефективним – 71,7 % (пит. 17).

7. Встановлення системи оцінювання. Єдина система оцінювання тестів створює однакові умови для всіх студентів, усуває суб'єктивні моменти в оцінюванні, що підвищує довіру до такого типу контролю. Зручною та ефективною для контрольного й екзаменаційного тестування виявилася 100-бальна система оцінювання, яку можна легко адаптувати до будь-якої кількості тестових завдань. Навчальне (тематичне) тестування, яке містить незначну кількість завдань, оцінюємо по 1 балу за правильну відповідь з відповідним коефіцієнтом для переведення в 5-бальну систему. Наприклад, 20 тестів оцінюємо з коефіцієнтом 0,25, 10 тестів – 0,5 і под.

Опитування студентів після вивчення курсу УМзаПС із застосуванням тестової технології під час екзаменаційного контролю показало (пит. 12), що 53,3 % респондентів вважають оцінювання екзамену у формі тестів більш об'єктивним, ніж у звичайній письмово-усній формі. Причому зарахування результатів тесту за 2-ю спробою (пит. 14) більшість студентів (65,2 %) допускають тільки у випадку технічних проблем.

8. Вибір форми тестування: бланкове чи комп'ютерне. В умовах пандемії всі види тестів у курсі УМзаПС проводилися в електронній формі: на платформі дистанційного навчання D-Learn Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Електронна система тестування D-Learn має такі переваги:

1) можливість завантаження будь-якої кількості тестових завдань одним файлом;

2) перемішування питань і відповідей у тесті;

3) автоматична вибірка заданої кількості завдань із усіх завантажених для кожного студента у випадковому порядку, що унеможливорює списування;

4) налаштування потрібної системи оцінювання і автоматичне його здійснення;

5) можливість часового обмеження для проходження тесту;

6) встановлення автоматичного відкриття і закриття системи тестування у визначений день і час без участі розробника тесту;

7) встановлення приналежності тесту визначеній групі;

8) можливість вибору форми відображення завдань тесту (класична – всі завдання одразу; вибіркова – по одному тестовому завданню на сторінці);

9) встановлення можливої кількості спроб (від 1 до 3);

10) визначення обов'язкових тестових завдань і завдань на повторення;

11) можливість блокування завдань;

12) налаштування відображення оцінок для студентів і викладача, графіка успішності та протоколу відповідей з позначенням правильних варіантів;

13) збереження результатів тестів, що дає можливість подальшого аналізу їх ефективності з метою корекції навчального процесу.

До основних недоліків електронного тестування, як показало анкетування студентів (пит. 5), належать технічні моменти (відсутність інтернету або його нестабільність, низькі технічні можливості засобів для здійснення тестування), можливість вгадування правильної відповіді, неможливість контролю за самостійністю виконання тесту всіма студентами, відсутність живого спілкування. Поряд з цим 72,8 % респондентів назвали електронну форму тестування зручнішою за паперову (пит. 6). Такий вибір ґрунтується на перевагах електронного тестування (пит. 4), які зазначили студенти в анкеті: психологічний комфорт під час проходження тесту вдома, можливість зміни відповіді без виправлень, економія часу, швидке отримання результатів, їх конфіденційність, мобільність (можливість проходження тесту незалежно від місця перебування), рівність умов для всіх студентів.

Варто зазначити, що робота в цифровому середовищі для студентів 1–2 курсів не викликає значних труднощів (пит. 2 – рис. 3.7), а специфіку роботи на нових навчальних платформах, однією з яких була система D-Learn, вони опановують самостійно (54,3 %) або з незначною допомогою інших студентів (35,9 %) (пит. 3).



Рис. 3.7. Анкетування студентів, питання 3

Джерело: розроблено автором на основі анкетування [115].

9. **Експериментальна апробація тестів з УМзаПС** здійснювалася під час навчального процесу в одній із груп на основі тематичних тестових завдань. Створення передтестових завдань ґрунтувалося на аксіомах 1, 2 до вимог і стандартизації тестування [52, с. 89–90]. У випадку подальшої корекції змісту чи форми тестів студентам надавалася можливість повторного складання. Контрольні та екзаменаційні тести структурувалися на основі тематичних, тому їх апробація не впливала на підсумкові оцінки студентів.

10. **Аналіз процедури проведення і результатів експериментальної апробації тесту, здійснення необхідних коректив у його змісті й формі.**

Змістовому корегуванню підлягали такі аспекти:

1) Збалансування складних для виконання тестових завдань (25%), легких (25%) і середньої складності (50%). До тестових завдань середньої складності з УМзаПС відносимо ті, які вимагають орієнтації у професійному контексті та здатності застосовувати отримані знання (оцінюємо компетентність) [132]. Наприклад, тестові завдання для перевірки рівня сформованості документознавчої компетентності:

Коли ви маєте намір пояснити ситуацію, що склалася, факти, дії, вчинки (найчастіше порушення дисципліни, невиконання роботи) і робите це на вимогу керівника, то складаєте:

а) доповідну записку; б) пояснювальну записку; в) звіт; г) довідку.

Виберіть варіант, у якому правильно подано всі зразки написання дати:

а) 14.08.10; 14.08.2010 року; 14 серпня 2010 року;

б) 3.03.2009; 3 березня 2009 року; 12.3.2009;

в) 25.09.2016; 25 вересня 2016 року; 2016.09.25;

г) 11.11.20 р., 12.III.2020, 13.04.98.

Приклади тестових завдань середньої складності для перевірки рівня сформованості загальнонаукової компетентності:

Позначте правильний бібліографічний опис підручника (посібника), що має одного автора?

а) І.Р. Вихованець «Грамматика української мови. Синтаксис»: Підручник, К., Либідь: 1993. – 368 с.

б) Шевчук С. В. Українське ділове мовлення: навч. посібник. К.: Літера, 2000. 480 с.

в) А.Н. Діденко. – Сучасне діловодство: Навч. Посібник. – К.: «Либідь», 2000, С. 384.

г) Гуменюк І.М. Українська мова за професійним спрямуванням / І.М. Гуменюк. 2020: 195 с.

Вкажіть серед поданих наукову працю.

а) Веллс Г. Д. Перші люди на місяці: Роман. К.: Абетка, 2018. 480 с.

б) Апуневич С. Історія розвитку телескопів. Частина 2. Колосок. Науково-популярний природничий журнал для дітей. 2012. № 2. С. 8–12.;

в) Перший раз – у перший клас. У п'ять років? Чи потрібна школа малюкам такого віку? Інтернет-ресурс газети «Галичина». 16 січні 2021 р. URL: <https://galychyna.if.ua/analytic/pershiy-raz-u-pershiy-klas-u-p-yat-rokiv-chi-potribna-shkola-malyukam-takogo-viku/> (дата звернення: 16.01.2021);

г) Сойко І. М. Психолого-педагогічні особливості розвитку мовлення і мислення першокласників. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. 2016. Вип. 1. С. 148-157.

Приклади тестових завдань середньої складності для перевірки рівня сформованості лінгвістичної компетентності:

Виберіть правильний варіант форми родового відмінка числівника 987.

а) дев'ятьохсот вісімдесяти семи;

б) дев'ятисот восьмидесяти семи;

в) дев'ятьохсот вісімдесятьох сімох;

г) дев'ятисот вісімдесяти семи.

Вкажіть варіант, у якому наведені приклади ілюструють полісемію:

а) лисяча шуба, лисячий характер;

б) континент – контингент, виборчий – виборний;

в) швидкий – повільний, дорогий – дешевий;

г) виходити – виходити, замок – замок.

Приклади тестових завдань середньої складності для перевірки рівня сформованості редакторської компетентності:

Укажіть правильний варіант зредагованого словосполучення «у даному випадку»:

а) у такому випадку;

б) у данному випадку;

в) в даному разі;

г) у цьому разі.

Визначте правильний варіант поєднання слів у реченнях.

а) Цей договір вступає в силу з моменту його підписання обома сторонами.

б) Напишіть свою автобіографію.

в) Приймати участь у заходах.

г) Цей договір набирає чинності з моменту його підписання обома сторонами.

До легких тестових завдань з УМЗаПС належать завдання на знання, розуміння, розрізнення (оцінюємо наявність / відсутність знань) [132]. Наприклад, легкі тестові завдання для з'ясування рівня знань з оформлення документів:

Від першої особи пишемо тексти таких документів:

а) протокол, довідка;

б) заява, автобіографія;

в) наказ, характеристика;

г) звіт, службова записка.

Інформація про факти, події викладається в автобіографії:

а) у послідовності, що зумовлюється ступенем важливості певної інформації;

б) у хронологічній послідовності;

в) у послідовності, що чітко визначається стандартами оформлення документів щодо особового складу;

г) у будь-якій послідовності.

Приклади легких тестових завдань для перевірки рівня засвоєння теми «Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні»:

До текстів наукового стилю належать:

а) таблиця, заява, автобіографія, доручення, угода;

- б) *нарис, оповідання, стаття, фейлетон, новела;*
- в) *тези, програма, реферат, відгук, монографія;*
- г) *прогноз погоди, новини, кримінальна хроніка.*

Наукова робота – це:

а) письмове повідомлення про виконання якоїсь роботи за певний період часу;

б) критичний відгук на друковану наукову працю;

в) письмовий виклад власних результатів наукового дослідження, який ґрунтується на критичному огляді бібліографічних джерел;

г) документ, який розкриває етапи трудової діяльності його автора.

Приклади легких тестових завдань на знання мовних норм:

Полісемія – це...

а) зовнішній збіг двох або кількох слів з тотожним звучанням, але зовсім різними значеннями;

б) явище, за якого одне слово може використовуватися у кількох значеннях;

в) використання слів з метою точного найменування понять;

г) слова з прямо протилежними значеннями.

*Правильно написаний числівник **пів** у всіх словах рядка:*

а) пів Хрещатика, пів вулиці, пів голови;

б) півобличчя, півсерця, пів'яблука;

в) пів-Житомира, пів-Африки, пів'Японії;

г) півоберт, пів-оберта, пів-Європи.

Складні тестові завдання передбачають виявлення здатності до самостійного аналізу, синтезу та оцінки інформації (оцінюємо компетентність) [132]. Наприклад, складні тестові завдання для з'ясування рівня сформованості загальнонаукової компетентності студентів після вивчення УМзаПС:

Визначте правильне формулювання мети магістерської роботи на тему «Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів засобами творчих ігор»:

а) теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити методику, спрямовану на розвиток діалогічного мовлення учнів початкових класів на уроках української мови;

б) з'ясувати, чи впливають творчі ігри на розвиток діалогічного мовлення молодших школярів;

в) узагальнити й систематизувати наявні наукові напрацювання з теми дослідження;

г) розкрити сутність, структуру творчих ігор, педагогічні умови їх використання на уроках української мови в початковій школі.

Виберіть найбільш точне формулювання теми наукової статті, в якій розглянуто проблему формування моделі комунікативної компетентності майбутніх викладачів в процесі їх фахової підготовки до професійної діяльності у закладах вищої освіти.

а) Моделювання процесу фахової підготовки майбутніх викладачів.

б) Комунікативна компетентність майбутніх викладачів ЗВО.

в) Фахова підготовка майбутніх викладачів до професійної діяльності у закладах вищої освіти.

г) Комунікативна компетентність майбутніх викладачів як маркер фахової підготовки до професійної діяльності у ЗВО.

Приклад тестових завдань вищого рівня складності для перевірки сформованості документознавчої компетентності:

1. Визначте класифікаційну приналежність поданого документа.

Міністерство освіти і науки,
України

Дрогобицький педагогічний
університет

вул. Лесі Українки, 10,

м. Дрогобич, 76004

тел. 54-18-15

12.05.16. № 124

Про виготовлення бланків

індивідуальних планів

роботи викладачів

Друкарні видавництва
«Знання»

вул. Т. Шевченка, 10

м. Дрогобич, 76004

Просимо виготовити бланки індивідуальних планів роботи викладачів на папері видавництва у кількості 1 (однієї) тисячі штук впродовж III кварталу 2016 року. Оплату гарантуємо.

Ректор університету
Головний бухгалтер

(підпис)
(підпис)

Василь ВИННИЦЬКИЙ
Олег БРИГИНЕЦЬ

а) за походженням – зовнішній, за джерелом виникнення – первинний, за напрямом – вихідний, за найменуванням – лист;

б) за походженням – внутрішній, за джерелом виникнення – первинний, за напрямом – вхідний, за найменуванням – службова записка;

в) за походженням – офіційний, за джерелом виникнення – вторинний, за напрямом – з обмеженим доступом, за найменуванням – заява;

г) за походженням – особистий, за джерелом виникнення – первинний, за напрямом – оригінал, за найменуванням – довідка;

2. Розташуйте реквізити у послідовності, характерній для заяви.

а) вказівка на додатки;

б) текст;

в) адресант;

г) адресат;

д) підпис;

е) дата.

Складність завдання визначаємо, виходячи із частки студентів, що безпомилково його виконали. Наприклад, якщо одне й те ж тестове завдання виконували 100 студентів (Sz), з них правильно виконали 45 осіб (Pz), то

$$I_s = \frac{Pz}{Sz}, \text{ де} \quad (3.1)$$

I_s – індекс складності тестового завдання;

Sz – загальна кількість студентів, які виконували тестове завдання;

Pz – кількість студентів, які правильно виконали тестове завдання.

$$I_s = \frac{45}{100} = 0,45$$

Якщо індекс складності від 0 до 0,39 – тестове завдання легке; 0,40 – 0,59 – завдання середньої складності; 0,6 і вище – тестове завдання вищого рівня складності [52, с. 45].

До тестових завдань вищого рівня складності відносимо також завдання відкритого типу, що потребують розгорнутої відповіді. Їх використання в електронному тестуванні можливе, але перевірка й оцінювання не підлягають автоматизації.

2) У процесі аналізу процедури проведення і результатів експериментальної апробації тесту корекції підлягали також формулювання дистракторів, які не повинні містити частково правильну відповідь, інструкції, що викликали неоднозначність розуміння, та ключі відповідей.

11. Проведення тестування. Під час експериментального використання тестової технології навчання УМзаПС студенти працювали дистанційно. Тому застосовувалися два види взаємодії у процесі тестування: синхронна і асинхронна. Синхронна взаємодія відбувалася в ході лекційного заняття. Розгляд кожного питання лекції завершувався 3–4 тестовими завданнями, які викладач виводив на екран дистанційної платформи Zoom або Google Meet і призначав часовий відрізок для їх виконання (як правило, 3–4 хв). Результати фіксувалися в чаті.

Інша форма синхронної взаємодії застосовувалася під час практичних занять для закріплення матеріалу. Тестування відбувалося на основі Google Forms і обмежувалося темпорально. Студенти мали можливість відразу отримати оцінку, проаналізувати неправильні відповіді, подискутувати. Платформа дозволяє створювати тестові завдання різних видів: з однією чи кількома відповідями, з вибором відповіді або з її введенням. Крім того, викладач отримує графічну візуалізацію результатів тесту, що дає можливість їх аналізу й відповідної корекції.

Для належного контролю за самостійністю виконання контрольних і екзаменаційних тестів застосовувалася синхронна взаємодія в системах Zoom і D-Learn.

Асинхронна взаємодія викладача і студентів, на нашу думку, доцільна під час ввідного тестування, виконання тематичних навчальних тестів, які передбачають досягнення прохідного балу, контролю залишкових знань з УМзаПС, а також використання тестів-вправ.

Тести-вправи трактуємо нами як сукупність завдань у тестовій формі, створених студентами самостійно в межах визначеної теми і з дотриманням окреслених вимог. Оскільки тестова технологія навчання набуває поширення не тільки в ЗВО, але й у ЗЗСО (закладах загальної середньої освіти), у тому числі й у початкових класах, виникає необхідність методичної підготовки студентів до роботи з тестами. Крім того, такий «зворотній бік» тестування позитивно впливає на засвоєння програмового курсу, оскільки структурування й систематизація матеріалу відбувається непомітно й невимушено.

12. Аналіз і оцінювання результатів тесту. Прикінцевий елемент технологічного циклу тестування з УМзаПС передбачає перевірку тестів, їх оцінювання та аналіз кількісних і якісних показників. За умови використання тестових завдань тільки закритого типу, перевірка здійснюється автоматично з миттєвим оцінюванням і можливістю виведення на екран правильних / неправильних відповідей. Таке налаштування, як показує досвід, доречно під час ввідного та навчального тестування (на лекціях, практичних заняттях, у процесі самопідготовки), коли є можливість аналізу недоліків і самовдосконалення. Контрольні та екзаменаційні тести повинні завершуватися тільки оцінкою, оскільки сучасні технологічні засоби дозволяють студентам фіксувати правильність чи неправильність відповідей і використовувати цю інформацію з порушенням академічної доброчесності.

Аналіз результатів тестування дає можливість з'ясувати важкі для розуміння моменти й відповідно скорегувати навчальний процес.

На основі дослідження процесуальних елементів технологічного циклу тестування з УМзаПС нами побудовано модель тестової технології навчання названого курсу (рис. 3.8).

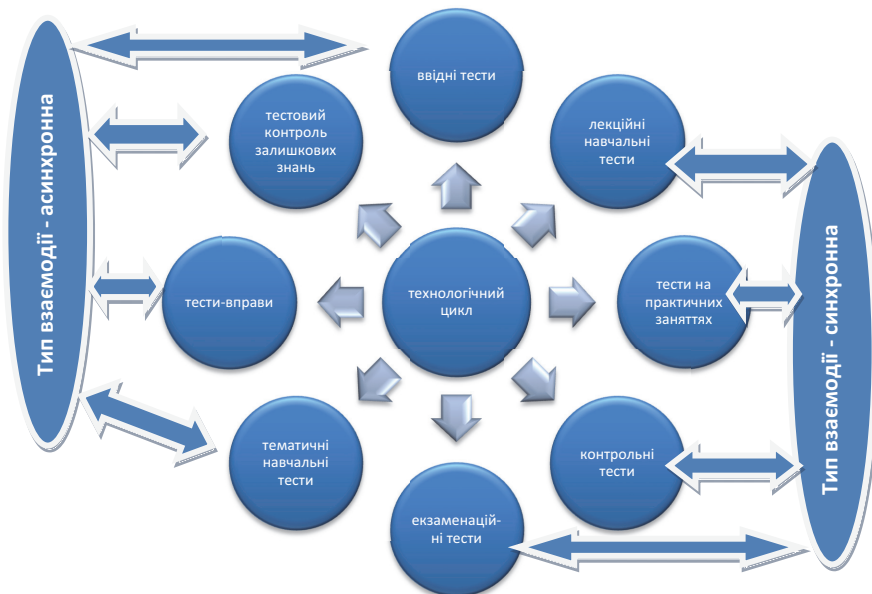


Рис. 3.8. Модель тестової технології навчання УМзаПС

Джерело: розроблено автором.

Кожен із зображених на рис. 3.8 восьми видів тестів, які застосовуються в курсі УМзаПС, проходить технологічний цикл розробки, апробації, проведення і аналізу (рис. 3.5) та здійснюється у процесі синхронної (лекційні, практичні, контрольні, екзаменаційні тести) чи асинхронної (ввідні, тематичні, тести-вправи, тестовий контроль залишкових знань) взаємодії викладача зі студентами. Як підтверджує практика викладання УМзаПС у педагогічному ЗВО та проведене дослідження, тестова технологія навчання суттєво підвищує якісні показники оволодіння матеріалом завдяки підвищенню мотивації, об'єктивності оцінювання, психологічному комфорту, повторюваній циклічності та елементам гейміфікації у технічній складовій тестування.

Отже, впровадження тестової технології навчання у ЗВО та ЗЗСО сьогодні є світовою тенденцією вдосконалення освітнього процесу. Професійне поєднання у контексті викладання дисципліни різноманітних видів і форм тестування не стільки для контролю, скільки для підвищення якості навчання стає показником високої кваліфікації педагога. Тому оволодіння основами впровадження тестової технології навчання, зокрема структурою технологічного циклу тестування, повинно знайти своє місце в професійній підготовці майбутнього фахівця педагогічної галузі.

3.2. Принципи функціонування процесу навчання української мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти

Становлення системи методів, засобів, форм, проектування технологій навчання УМзаПС повинно відбуватися з урахуванням загальнодидактичних і (на їх основі) власне методичних принципів. Концептуальну основу розробки принципів навчання та їх характеристики становлять праці відомих педагогів: Ю. Бабанського, З. Бакум, О. Бігич, О. Біляєва, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, М. Греб, М. Данилова, Ф. Дистервера, Є. Дмитровського, В. Дяченко, В. Іваненка, О. Карамана, С. Карамана, О. Копусь, І. Кучеренко, В. Масальського, С. Омельчука, В. Онищука, Л. Паламар, М. Пентилюк, І. Песталоцці, А. Попович, К. Плиско, О. Савченко, О. Семенов, В. Сухомлинського, Л. Федоренко та інших. Серед них принципи навчання української мови були предметом досліджень М. Вашуленка, Н. Голуб, Т. Донченко, І. Кучеренко, В. Масальського, Л. Мацько, В. Мельничайка, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Л. Федоренко, С. Чавдарова та багатьох інших відомих науковців. Принципи навчання української мови як іноземної представлені в наукових студіях таких учених, як: С. Костюк, Н. Московчук, Л. Паламар, О. Пальчикова, Ж. Рагіна, С. Тітова, О. Тростинська, Н. Ушакова, О. Федорова, М. Цуркан, Г. Швець та ін. Аналіз принципів професійномовленнєвої підготовки студентів непедагогічних закладів освіти здійснено в працях А. Варданян, І. Гуменної, М. Лісового, Г. Суботи та інших.

Однак у науковому інформаційному просторі відсутні дослідження, присвячені аналізу принципів функціонування процесу навчання УМзаПС

у педагогічних закладах вищої освіти, що зумовлено, на наш погляд, відносно незначним періодом життєвого циклу дисципліни, формуванням концептуальних орієнтирів розвитку методики навчання УМзаПС, початковим етапом розвитку теорії обґрунтування змісту та керування процесом навчання УМзаПС. Названі аспекти зумовлюють необхідність конструювання інноваційної системи принципів, що дозволить створити ефективну методичну систему навчання УМзаПС студентів педагогічних ЗВО.

З'ясування сутності поняття «принципи навчання» призвело до розуміння його багатоаспектності та намагання термінологічної уніфікації у багатьох наукових дефініціях. У сучасній лінгводидактичній літературі принципи навчання визначаються як:

1) «основні вихідні положення теорії навчання» [21, с. 270];

2) «основні орієнтири перебудови навчально-виховного процесу й певна гарантія відповідності створюваної методики навчання педагогічному й соціальному замовленню, як запорука високих результатів навчальної діяльності в нинішніх суспільно-історичних умовах» [18, с. 22];

3) методичне відображення пізнаних законів та закономірностей, знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання, що представлені у формі, яка дає змогу використати їх у якості регулятивних форм педагогічної практики [109].

З урахуванням різних аспектів базових визначень пропонуємо тлумачення поняття «принципи функціонування процесу навчання УМзаПС»: концептуальні положення методичної системи навчання УМзаПС, що враховують вимоги сучасної освіти й основні тенденції розвитку науки та виступають орієнтиром для відбору оптимальних форм, методів, засобів і технологій навчання з метою досягнення прогнозованого результату.

На основі вивчення специфіки загальнодидактичних принципів у ЗВО, а також практичного досвіду викладання УМзаПС з урахуванням власне методичних (специфічних) принципів навчання української мови стало можливим окреслення системи принципів функціонування процесу навчання курсу «УМзаПС» у педагогічних ЗВО [29], а саме:

1. Принцип зв'язку теорії та практики (Н. Гузій, О. Дьомін, О. Кіліченко, І. Козловська, І. Колосок, С. Сердюк, Я. Собко та ін.) виділяємо серед основних, оскільки він забезпечує мотиваційний компонент навчання через імітацію професійного середовища. Вважаємо за необхідне дотримання цього принципу не тільки на практичних, але й під час лекційних занять. Адже теоретична інформація, що супроводжується розкриттям можливостей її застосування в практичній діяльності, засвоюється студентами швидко й усвідомлено. Наприклад, тема «Документація з кадрово-контрактних питань» зацікавлює студентів з погляду використання документів цього типу в реальних професійних ситуаціях, зокрема – ситуації прийняття на роботу.

2. Принцип мотивації на основі моделювання професійної діяльності (З. Гирич, М. Лісовий, В. Оконь, Л. Паламар, Ю. Пасов, Г. Швець) впливає з попереднього, розкриваючи перед студентами перспективи застосування

набутих умінь та навичок. Особливості контекстного навчання як процесу реалізації комплексу методів, засобів і форм навчання УМзаПС розкрито у п. 3.1.1 нашого дослідження.

3. Принцип візуалізації навчальної інформації, практичних матеріалів, результатів навчальної роботи (Н. Житеньова, В. Койбічук, Е. Макарова, Ж. Рагіна, О. Поіс, О. Роді та ін.). У сучасних тлумаченнях візуалізація не ототожнюється з наочністю. Наочність передбачає пасивне споглядання, а візуалізація – активний процес створення візуальних образів, тобто є ширшим поняттям, що включає наочність. А. Юрченко подає таке визначення: «Візуалізація – це процес представлення даних через зображення з метою максимальної зручності їх розуміння; надання видимої форми об'єкта, суб'єкта, процесу» [124, с. 386]. Застосування принципу візуалізації ефективно у двох напрямках: до студента (подання унаочненого матеріалу викладачем для опрацювання), від студента (унаочнення самостійної роботи у вигляді презентацій, проєктів та ін.). Практика роботи у ЗВО доводить також необхідність візуалізації критеріїв оцінювання роботи студентів: розподіл балів за виконані види завдань на початку навчального семестру, розстановка акцентів на способах презентації знань (усні, письмові, самостійні, в команді, творчі, критичні, з використанням мобільних технологій тощо). Такий підхід орієнтує студента на досягнення певного, бажаного для нього, рівня, розкриваючи шляхи його досягнення і мотивуючи тим самим до активності.

4. Принцип емоційного сприйняття навчального змісту (А. Алексюк, Л. Божович, Н. Зубалій, І. Лернер, А. Маркова, О. Савченко, Н. Скрипченко, М. Шпак та ін.). Ефективне спілкування неможливе без емоційного складника, ефективне навчальне спілкування неможливе без емоційного сприйняття, адже байдужість вбиває мотив. Психологи довели, що емоції спрямовують, регулюють, мотивують людську поведінку [100]. Водночас емоції забезпечують зворотній зв'язок у навчальному процесі, сигналізуючи про сприйняття / несприйняття інформації аудиторією, готовність / неготовність її до глибшого вивчення тощо.

5. Принцип відповідності змісту дисципліни її компетентнісній парадигмі. Оскільки компетентісна парадигма є метою і кінцевим результатом вивчення конкретного курсу, то його змістове наповнення повинно здійснюватися з урахуванням тих компетентностей, рівень сформованості яких визначатиме ефективність чи неефективність викладання навчальної дисципліни. Зокрема, компетентісна парадигма УМзаПС передбачає формування у студентів комунікативної, лінгвістичної, термінологічної, документознавчої, соціолінгвістичної, прагматичної компетентностей. Відповідно змістовий компонент методичної системи навчання вміщує питання:

- Професійна мовнокомунікативна компетенція.
- Мовні норми.
- Комунікативна професіограма фахівця.
- Основні закони спілкування.

- Професійна сфера як інтеграція офіційно-ділового, наукового й розмовного стилів.

- Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації.

- Термінологія як система. Загальнонаукова, міжгалузева і вузькогалузева термінологія.

- Експліцитна та імпліцитна інформація в комунікації.

- Використання персонального комп'ютера в оформленні та опрацюванні документів.

- Лексикографічна компетенція як показник мовної культури науковця.

- Електронні термінологічні словники.

- Літературне редагування фахового тексту.

Як бачимо, формування комунікативної компетентності студентів у курсі викладання дисципліни «УМзаПС» базується на лінгвістичній, термінологічній, документознавчій складових з виходом у соціолінгвістичну сферу й орієнтоване на прикладне застосування в майбутній професійній діяльності. Компетентнісна парадигма сучасної лінгводидактики як мета і кінцевий результат навчання УМзаПС розглянута в п. 1.3 нашого дослідження.

6. Принцип органічного поєднання інноваційних технологій навчання із традиційними педагогічними технологіями (Н. Андросова, М. Кляп, Т. Туркот, Д. Чернілевський та ін.). Зокрема, під час вивчення нового матеріалу, запам'ятовуванні значної кількості інформації ефективною залишається репродуктивна технологія. Для уникнення одноманітності та монологічності навчання її доцільно поєднувати з сучасними особистісно-орієнтованими технологіями.

7. Принцип міждисциплінарного взаємозв'язку (Н. Гуменна, Р. Дружененко, І. Пастирська, Н. Тверезовська та ін.). З метою формування у майбутніх фахівців цілісної знаннево-діяльнісної системи професійної підготовки необхідна міждисциплінарна інтеграція, що передбачає хронологічну відповідність матеріалу, що вивчається на різних курсах, термінологічну узгодженість дисциплін, проведення інтегрованих, бінарних, міжпредметних занять тощо. З огляду на змістову універсальність та мобільність курсу «УМзаПС», наголошуємо на можливості встановлення міждисциплінарної його координації практично з будь-яким іншим навчальним курсом. Причому така інтеграція може відбуватися на певних рівнях:

1) фактологічному – використання наукової інформації з інших галузей;

2) термінологічному – застосування термінології, дотичної до інших наук;

3) текстовому – використання фахових текстів, що містять міждисциплінарні взаємозв'язки;

4) технологічному – робота з інформаційними технологіями, опанування яких відбувається на спеціалізованих курсах;

5) діяльнісному – моделювання професійних ситуацій, для розв'язання яких необхідне застосування набутих умінь з різних дисциплін;

6) методологічному – застосування спільних, загальнонаукових методів для виконання дослідницьких завдань чи проєктів.

Отже, міждисциплінарні зв'язки є необхідним компонентом ефективного навчання, вони спричиняють когнітивно-діяльнісну активізацію роботи студента, інтенсифікують зв'язок освіти й майбутньої професійної реалізації особистості.

8. Принцип системності та послідовності (Я. Зоріна, О. Івасюк, В. Лозова, А. Усова та ін.). Впровадження методичної системи навчання УМзаПС буде ефективним тільки за умови її впорядкованості, логічного зв'язку між елементами навчального матеріалу, послідовному ускладненні професійно наближених завдань, опорі на вже опановані знання та вміння. Так, робота з текстами документів можлива після ознайомлення з їх структурою, реквізитами, вимогами до оформлення. Редагування наукового тексту фахового спрямування не може відбуватися без опанування орфографічних, лексичних, пунктуаційних та інших норм сучасної української літературної мови. Самостійне створення студентами професійно орієнтованих усних та письмових текстів не можливе без набуття термінологічної компетентності.

9. Принцип активності й самостійності (В. Бурак, О. Малихін, Т. Туркот, В. Чайка та ін.). Як вже зазначалося вище, репродуктивне відтворення матеріалу не забезпечує необхідного рівня професійної підготовки майбутнього фахівця педагогічної галузі. Тому в основу оцінювання навчальних досягнень студентів мають бути покладені особистісно зорієнтовані показники, такі як: глибина осмислення матеріалу, активність під час вивчення кожної теми, самостійність у виконанні завдань, творчий підхід до виконання й презентації роботи, вміння виокремити основне, резюмувати й узагальнювати.

10. Принцип науковості (А. Демірович, Т. Кузьома, П. Пастернак, С. Черкашин та ін.). Для підготовки висококваліфікованих, конкурентоздатних фахівців необхідне використання науково підтвердженої інформації, сучасних методологічних й технологічних надбань, що відповідають актуальному рівню розвитку науки. У контексті курсу «УМзаПС», крім тематичної наукової інформації (тема «Науковий стиль і його засоби в професійному спілкуванні»), студент повинен розвинути вміння розкривати причиново-наслідкові зв'язки між явищами чи процесами, здійснювати вибір ефективних методів дослідження, працювати з фаховими періодичними виданнями, анотувати й реферувати наукові тексти, належним чином оформлювати результати своєї наукової діяльності.

11. Принцип зворотного зв'язку (І. Зязюн, О. Кіліченко, А. Коваленко, Н. Петрова та ін.). Змістовність лекційного матеріалу, створення професійної квазіситуації на практичному занятті ще не гарантують високого рівня сприйняття й засвоєння матеріалу, особливо у значних за обсягом групах студентів. Для підвищення ефективності навчання, виявлення обдарованих студентів, підвищення успішності навчання студентів загалом необхідне встановлення зворотного зв'язку «студент – викладач». Цей принцип допомагає виявити проблемні моменти в сприйнятті курсу, в методиці

його викладання, в оцінюванні, встановити більш довірливі відносини з аудиторією, корегувати навчальний процес відповідно до можливостей студентів. Науковці пропонують з цією метою використовувати методики «Мета-план», «Три конверти», онлайн-анкетування та ін. [6, с. 94–98]. Для оптимізації дистанційного навчального процесу та впровадження тестової технології в курс «УМзаПС» використано онлайн-опитування студентів, у результаті якого з'ясовано переваги й недоліки тестування, здійснено відповідне корегування тестів. Зворотний зв'язок зі студентами підтвердив ефективність тестових технологій у плані об'єктивності оцінювання, складності тестових завдань, їх впливу на засвоєння матеріалу.

12. Принцип осмисленого навчання (З. Бакум, Л. Казанцева, Н. Савінова та ін.) у процесі опанування УМзаПС реалізується в кількох інтерпретаціях. По-перше, усвідомлення значення фахової мови у майбутній професійній діяльності, кар'єрному зростанні, а як наслідок – мотивування до її вивчення. По-друге, осмислене сприйняття сутності кожного питання, що вивчається, з встановленням логічних зв'язків між частинами матеріалу, виділенням головного й другорядного. По-третє, свідоме практичне застосування отриманих знань у навчальній ситуації, наближеній до професійного контексту.

13. Принцип адекватності форм навчальної діяльності студентів меті та змісту навчальної дисципліни. «У концепції контекстного навчання розрізняють три базові форми діяльності і низку проміжних. Базовими є власне навчальна (наприклад, лекція, семінар), квазіпрофесійна (аналіз конкретних ситуацій, ділова гра та інші ігрові форми) і навчально-професійна (науково-дослідна робота, практика, підготовка дипломного проєкту) діяльності. У формах навчальної діяльності здійснюється передача і засвоєння інформації; у формах квазіпрофесійної – моделюються цілісні фрагменти майбутньої професійної діяльності, її соціально-рольовий і предметний зміст; у формах навчально-професійної діяльності студенти здійснюють дії і вчинки, які відповідають нормам майбутньої професійної діяльності» [120, с. 90].

Градацію форм навчальної діяльності за ступенем самостійності візуалізовано на рис. 3.9.



Рис. 3.9. Градація форм навчальної діяльності за ступенем самостійності

Джерело: розроблено автором.

Вважаємо, що під час вивчення УМзаПС доцільно застосовувати всі форми навчання залежно від етапу опанування матеріалу. Початковий етап ознайомлення з новою темою допускає застосування форм навчальної діяльності з меншою самостійністю роботи студентів: фронтальну або колективну. На етапі формування конкретних компетентнісних характеристик

ефективнішими будуть групові або парно-групові форми. Індивідуальні форми роботи дозволяють підвищити рівень підготовки студентів, однак вимагають значних часових затрат і не завжди є можливими за умов зменшення кількості годин, відведених на вивчення дисципліни.

14. Принцип діалогічності (О. Галанова, Н. Гойдош, Н. Голуб, О. Левченко та ін.). Монолог як форма подання матеріалу під час лекції є показником знаннєвої парадигми навчання й поступово відходить у минуле. Оскільки метою викладання УМзаПС є формування у студентів ряду компетентностей, орієнтованих на майбутню педагогічну діяльність, то основою процесу навчання повинна стати діалогічна взаємодія. Робота фахівця педагогічної галузі немислима без спілкування, отже, опанування професійним мовленням неможливе без діалогування. Практика роботи у ЗВО доводить, що лекційне заняття, побудоване у формі діалогу, дискусії, круглого столу, яке вимагає активної вербальної участі всіх учасників, сприяє усвідомленому засвоєнню матеріалу, активізує попередні знання і стимулює мисленнєву діяльність студентів, формує їх комунікативну компетентність.

15. Принцип раціоналізації (Д. Балашов, К. Колос та ін.). Вдосконалення процесу навчання УМзаПС в умовах обмеженої кількості годин передбачає урахування таких процесуальних аспектів:

1) цілеспрямованості – будь-яка навчальна дія чи завдання повинна мати мету і студенти повинні розуміти цю мету; виконання завдань заради їх виконання не стимулює розумову діяльність і не є результативним;

2) системності – необхідно чітко окреслювати взаємозв'язки між окремими елементами теми, з великого обсягу інформації виділяючи основне й розкриваючи ті аспекти, які стануть базою для наступних висновків;

3) інноваційності – сучасні методи й засоби отримання й перетворення інформації значно прискорюють цей процес, роблячи його цікавим для студента; відповідної корекції потребують види навчальних завдань (до прикладу, втратило сенс реферативне опрацювання окремих питань, натомість ефективним і новим для студентів є такий вид роботи як написання наукового есе);

4) ефективного контролю – кожен вид роботи студента має бути адекватно оцінений: неоцінена робота є стимулом до невиконання наступних завдань; ефективний контроль передбачає чіткі, наперед задані критерії оцінювання, кількість балів, часові межі виконання.

16. Принцип полісенсорності (М. Вихристюк, І. Максак, М. Пітин та ін.). Ефективність навчального процесу перебуває в прямій залежності від індивідуальних психологічних особливостей студентів, зокрема їх перцептивного стилю, що в психології трактується як «загальна диспозиція, спрямована або неспрямована на спосіб перетворення інформації» [136, с. 288]. Експериментальне дослідження О. Белявської показало, що найчіткіше виражене у студентів рухове, діяльнісне сприйняття (46 %), менш вираженим є візуальне сприйняття (29 %), аудіальне складає тільки 25 % [4, с. 34]. Отже, за відсутності психолого-педагогічної діагностики перцептивного стилю студентів

і викладачів оптимальним шляхом підвищення якості навчання стає дотримання принципу полісенсорності, тобто подання інформації для сприйняття максимально можливою кількістю каналів. З цією метою у процесі навчання УМзаПС використовуються полікодові тексти, описані вище в п. 3.1.2. Оскільки інноваційне навчання ґрунтується на тезі, що всі без винятку студенти можуть навчатися, то досягнення оптимального результату залежить від відповідності навчального середовища та індивідуальних перцептивних особливостей студентів.

17. Принцип комунікативного спрямування як один із пріоритетних у лінгводидактиці (І. Бім, М. Вашуленко, Н. Гальскова, С. Караман, Н. Ничкало, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Роменський, Т. Симоненко та ін.). Метою застосування цього принципу в процесі навчання УМзаПС є формування у майбутніх фахівців педагогічної галузі професійної комунікативної компетентності, що відповідно до програмових результатів навчання передбачає розвиток здатності вести педагогічну комунікацію з урахуванням мети, змісту, ситуації спілкування, доречно використовувати всі доступні лінгвістичні й екстралінгвістичні засоби для отримання необхідної взаємодії.

18. Принцип урахування сучасних лінгвістичних тенденцій у побудові змісту УМзаПС (І. Гуменюк, Р. Дружененко, М. Криськів, Г. Лукаш, О. Потапенко, Н. Шульжук). Упровадження цього принципу органічно впливає з попереднього (принцип комунікативного спрямування), оскільки побудова вдалих комунікативних актів неможлива без урахування напрацьовань лінгвопрагматики в контексті лінгвістики тексту й дискурсу (мікропрагматика, макропрагматика, мегапрагматика, прагматика комунікативних девіацій), етнолінгвістики в контексті сприйняття мовної картини світу комунікантів, розуміння функції національної ідентифікації особистості через рідну мову тощо. Аналіз сучасних тенденцій у мовознавстві, що визначають зміст мовної освіти майбутніх фахівців початкової школи, здійснено в п. 1.2.

19. Нормативно-стилістичний принцип (З. Бакум, В. Вітюк, В. Костюшко, О. Кулик, О. Селіванова та ін.) оптимізації процесу навчання УМзаПС передбачає урахування таких аспектів: 1) специфіки професійної сфери майбутніх педагогів, що інтегрує в їх комунікативній діяльності ознаки офіційно-ділового, наукового та розмовного стилів; 2) стилістичної диференціації мовних засобів на всіх рівнях (лексичному, граматичному, фразеологічному тощо); 3) засвоєння мовних норм і специфіки їх застосування у текстах різних функціональних стилів.

20. Принцип текстоцентризму (О. Бистрова, Н. Гальскова, І. Гуменюк, Н. Голуб, С. Караман, І. Кучеренко, М. Пентилюк, Н. Станкевич, Г. Субота, М. Цуркан, Г. Швець та ін.). Використання дидактичних текстів, які створюються чи добираються відповідно до навчальних цілей, актуальне під час опанування будь-якої теми курсу. Напрямки реалізації текстоцентричної технології навчання УМзаПС описано в п. 3.1.2 нашого дослідження.

Подані вище основні принципи оптимізації навчального процесу УМзаПС візуалізовано як систему на рис. 3.10.

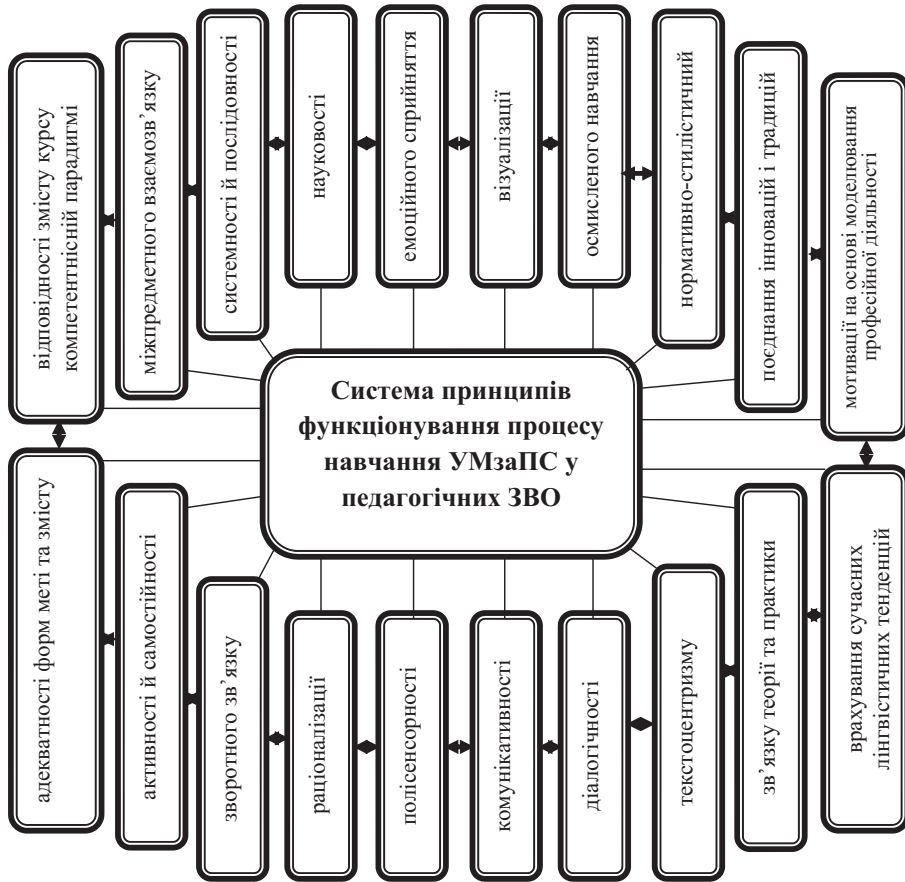


Рис. 3.10. Система принципів оптимізації навчання УМзаПС [132]

Джерело: розроблено автором на основі аналізу наукових джерел [4; 6; 99; 119; 123; 136].

Система принципів є функціональним транслятором теорії керування процесом навчання УМзаПС і основою для створення методичної системи. Адже «розвиток педагогіки полягає у трансформації вихідних принципів дидактики на належні елементи структури дидактично-технологічного рівня, що поєднують теоретичні положення дидактики і способи розробки необхідних навчальних технологій» [60, с. 24-25]. Окреслена система принципів є динамічною та відкритою, оскільки сутнісне наповнення окремих принципів з часом зазнає суттєвої трансформації відповідно до освітніх тенденцій або взагалі втрачає актуальність. Натомість виникає потреба формулювання нових принципів, які найбільш повно відображатимуть сутність процесу навчання УМзаПС у сучасних освітніх реаліях.

Упровадження актуальних принципів навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО дозволить досягти оптимальних результатів і стане основою для

створення комплексу найбільш ефективних методів, прийомів, форм і засобів підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі.

3.3. Методичний аспект реалізації теорії керування процесом навчання української мови за професійним спрямуванням у педагогічних закладах вищої освіти

Методика навчання української мови за професійним спрямуванням виокремлюється як молода галузь української лінгводидактики, що в сучасному її наповненні у педагогічних ЗВО пов'язана з методикою навчання української мови, методиками навчання документознавства та основ наукових досліджень. Однак для процесу її розвитку характерні свої особливості, оскільки простежується чіткий зв'язок з професійною педагогікою, зокрема з педагогікою вищої школи.

Уточнення сутності поняття «методика навчання української мови за професійним спрямуванням» (МНУМзаПС) базуватиметься на концептуальних визначеннях методики конкретного навчального предмета як: 1) «галузі педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета й характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню учнями (студентами – авт.) необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку мислення школярів (студентів – авт.), формуванню світогляду і виховання якостей громадянина своєї країни» [20, с. 88]; 2) «часткової дидактики, теорії навчання певного навчального предмета» [21, с. 206]; 3) «сукупності упорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми організації навчально-виховного процесу з окремих навчальних дисциплін, що забезпечують розв'язання завдань» [119].

Враховуючи тісний зв'язок будь-якої методики навчального предмета з базовою наукою, визначаємо специфіку МНУМзаПС, що виявляється у таких аспектах:

1) міждисциплінарний характер базових наукових знань, які складають теоретичну основу МНУМзаПС (лінгвістика, документознавство, основи наукових досліджень, комунікативна лінгвістика, психологія, професійна педагогіка);

2) значна частка прикладних досліджень поряд із теоретичним наповненням відповідних тем (досвід роботи викладачів, апробація технологій, методичного забезпечення, педагогічний експеримент та ін.);

3) виникнення самостійних методичних досліджень як результат розвитку МНУМзаПС.

Отже, на основі викладеного формулюємо визначення терміна «методика навчання української мови за професійним спрямуванням» – це прикладна галузь української лінгводидактики, в межах якої на основі теоретичної діяльності в міждисциплінарному контексті та практики навчання студентів здійснюються самостійні методичні дослідження в напрямку оптимізації процесу навчання УМзаПС відповідно до її компетентнісної парадигми.

Метою МНУМзаПС є побудова ефективної методичної системи навчання УМзаПС, що відповідатиме новітнім концепціям модернізації освіти та сучасним лінгвістичним тенденціям.

Завдання МНУМзаПС: 1) вивчення історії МНУМзаПС; 2) обґрунтування мети, завдань, змісту й теоретичного уявлення про кінцевий результат навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО; 3) конструювання системи методів, засобів, форм та принципів оптимального функціонування процесу навчання УМзаПС.

Предметом МНУМзаПС є вивчення теоретичних основ навчання УМзаПС у міждисциплінарному контексті.

Об'єкт – процес навчання української мови за професійним спрямуванням у сучасних ЗВО.

У процесі аналізу міжнаукових основ МНУМзаПС виділено 5 базових наукових платформ, які забезпечують теоретико-методологічне наповнення галузі [26]. Зокрема, лінгвістичні основи (в тому числі комунікативної лінгвістики) організовують сприйняття і розуміння:

1) загальномовознавчої інформації, спрямованої на усвідомлення ролі української мови в житті нації та розвитку суспільства: поняття «українська національна мова» й «українська літературна мова», їх диференціація, структура й ознаки літературної мови, розрізнення сутності понять «мова» і «мовлення», їх функції;

2) стилістичної диференціації сучасної української літературної мови: сфера використання, ознаки, призначення, форми писемних функціональних стилів, стилів усного мовлення та поділу їх за емоційно-експресивним ознаками;

3) специфіки професійного спілкування як міжстильового феномена: сутності й особливостей професійної мовнокомунікативної компетенції, комунікативної професіограми фахівця, законодавчо-нормативної бази та мовної політики держави у сфері професійного спілкування;

4) унормованості як основної ознаки літературної мови: поняття, типи, властивості норми, нормативна організація професійно спрямованих текстів відповідно до мовних рівнів;

5) термінологічної системи майбутньої професійної діяльності: поняття терміна, його ознаки, типи, способи творення, використання у контексті;

6) комунікативно-лінгвістичних аспектів професійного мовлення: особливості міжособистісного та колективного спілкування у професійному середовищі, основні закони спілкування, вербальні та невербальні компоненти спілкування, розуміння ситуативного контексту комунікації та зворотного зв'язку у спілкуванні, текст як результат комунікації, дискурс, комунікативний етикет, нетикет, сутність і типи комунікативних девіацій.

Документознавчі основи МНУМзаПС забезпечують інформаційну підтримку складання й оформлення основних видів документів, потенційно важливих для майбутньої професійної діяльності студентів, зокрема: 1) розуміння поняття, призначення і принципів класифікації документів; 2) засвоєння основних вимог до змісту й оформлення документів, їх структури

відповідно до чинного державного стандарту; 3) опанування основних вимог до мовних засобів у документах; 4) вироблення навичок складання документів з кадрово-контрактних питань і довідково-інформаційної документації.

Науково-дослідницьку платформу МНУМзаПС становлять змістові елементи, спрямовані на ознайомлення студентів з особливостями наукового викладу інформації та оформлення результатів наукових досліджень, зокрема: 1) анотування й реферування наукових текстів; 2) складання плану, тез, конспектування як засобів організації інтелектуальної діяльності; 3) правила складання бібліографічного опису джерел та оформлення покликань; 4) вимоги до написання наукової статті; 5) редагування наукових і професійно спрямованих текстів.

Говорячи про психологічні основи МНУМзаПС, варто зазначити, що опанування специфікою професійного спілкування майбутніми педагогами неможливе без урахування психологічних основ педагогічної комунікації. Формування підприємницької компетентності, зокрема часової та прагматичної її складових, базується на психологічних якостях особистості. Загалом мотиваційний аспект навчання, формування ставлення студентів до цього процесу, активізація їх діяльності здійснюється з урахуванням системи ціннісних орієнтацій особистості, а отже, є сферою досліджень психологічної науки.

Професійна педагогіка як базова наукова платформа МНУМзаПС визначає основи теорії навчання у вищій школі, враховуючи її дидактичні проблеми й світові тенденції.

Отже, теоретична основа МНУМзаПС не може бути монопредметною, оскільки виникає як синтез кількох базових наук, створюючи нову галузь української лінгводидактики.

Практична діяльність викладачів у процесі навчання УМзаПС, конструювання найбільш ефективних технологій навчання курсу, створення методичного забезпечення та експериментальна перевірка ефективності дібраних методів, прийомів і форм навчання складають прикладний аспект функціонування МНУМзаПС.

Аналіз еволюційних змін у змісті навчання УМзаПС, процесу зародження й становлення курсу, його статусу в сучасних педагогічних ЗВО (п. 2.1; 2.2; 2.3) показав, що прикладне спрямування дисципліни зумовлене необхідністю підготовки фахівців педагогічної сфери, здатних працювати в умовах швидкої інформаційної та освітньої трансформації, здійснювати підготовку дітей, учнів, студентів на основі новітніх науково-методичних досягнень, забезпечуючи відповідність цієї підготовки соціальним вимогам, які постійно зростають. Відповідно мовно-професійний розвиток під час вивчення УМзаПС не може обмежуватися вдосконаленням нормативних умінь і терміним збагаченням словника студентів. Формування цілої низки компетентностей майбутніх педагогів базується на урахуванні найновіших лінгвістичних тенденцій і застосуванні в процесі навчання сучасних освітніх надбань.

Розвиток МНУМзаПС як новітньої галузі лінгводидактики вимагає синтезу теоретичних і прикладних аспектів з метою формулювання вихідних положень і створення самостійних науково-методичних досліджень у цій сфері, що, в свою чергу, здійснюють зворотний вплив на практику навчання УМзаПС. Оскільки необхідність мовно-професійної підготовки фахівців різних галузей спричинила появу специфічного курсу (УМзаПС) наприкінці 20 ст., то закономірним стає процес його концептуально-методологічного обґрунтування. Процесуальну структуру МНУМзаПС відображено на рис. 3.11.

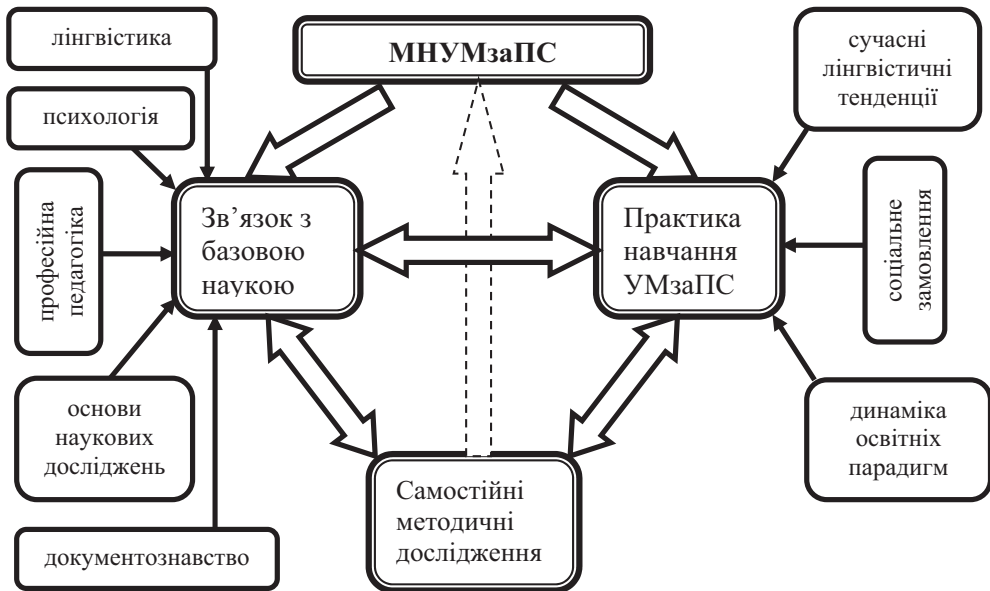


Рис. 3.11. Процесуальна структура методики навчання української мови за професійним спрямуванням

Джерело: розроблено автором.

Дослідження історичного минулого, зокрема періоду зародження УМзаПС (п. 2.2.1), показало, що становлення методики навчання цієї дисципліни як галузі української лінгводидактики відбувалося на вимогу часу й на основі практичного досвіду навчання, що відобразилося у створенні першого в історії України підручника для вивчення українського ділового мовлення у 1990 році [94]. Тобто практичний аспект ліг в основу виникнення МНУМзаПС, випереджаючи теорію.

Здійснений аналіз наукового інформаційного простору в контексті виникнення й утвердження УМзаПС як навчальної дисципліни дозволив визначити хронологічні етапи становлення та розвитку МНУМзаПС. Для систематизації наукового доробку нами укладено хронологічний бібліографічний покажчик праць з УМзаПС у наукових виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст. [33], у якому зібрано наукові публікації на тему викладання досліджуваного курсу стосовно всіх напрямів навчання.

Динаміку наукового інтересу до методики навчання УМзаПС (включно з ДУМ) відображено на діаграмі (рис. 3.12).

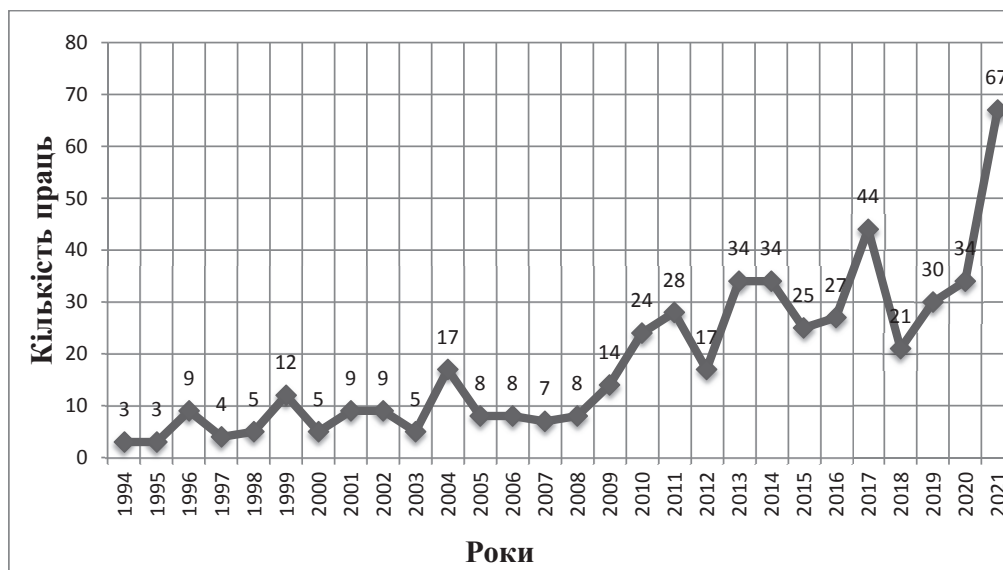


Рис. 3.12. Динаміка наукового інтересу до МНУМзаПС (1994–2021 рр.)

Джерело: розроблено автором на основі опрацювання наукового інформаційного простору проблеми.

Науково-дослідна робота з окремих аспектів вивчення українського ділового мовлення започатковується у 1994–1995 роках у працях В. Михайлюк [80; 82; 83], орієнтованих на заклади вищої освіти аграрного профілю, Л. Головаті [17], Б. Сушевського [113], спрямованих на вивчення мовного курсу в професійній школі.

1996 рік позначений появою перших теоретико-методологічних досліджень проблем тогочасної мовної освіти, зокрема в статтях Н. Бондаренка [9], Т. Рукас [104] та Л. Мацько [74]. Продовжуються дослідження окремих аспектів методики навчання ділової мови: розвитку усного зв'язного мовлення [66], фразеологічних особливостей [84], формування умінь та навичок наукового перекладу [125], застосування проблемного підходу [81].

У 1997–1998 роках з'являються перші науково-методичні дослідження процесу навчання ділового мовлення майбутніх фахівців медичної сфери [65] поряд з працями Т. Рукас щодо мовної підготовки спеціалістів технічного профілю [102; 103; 105].

Перші експериментальні науково обґрунтовані дослідження проблем методики навчання українського професійного мовлення припадають на 1999–2002 роки, однак спрямовані вони на підвищення методичного рівня навчання державної мови студентів економічних спеціальностей [58]. У цей же період науковці звертають увагу на методичні аспекти формування

професійного мовлення майбутніх юристів [61], мову ділових паперів [78; 79; 80] та культуру ділового мовлення [75; 90; 101].

З 2003 року розпочинається кардинально інший етап у становленні МНУМзаПС, пов'язаний із періодом утвердження нової навчальної дисципліни (УМзаПС замість ДУМ) та внормуванням її змісту. Наукові дослідження цього часу містять концептуальні підходи до ефективної організації роботи з вивчення УМзаПС, спроби моделювання курсу, визначення його лінгвістичних засад, компетентнісної парадигми, створення супровідних спецкурсів [42; 54; 70; 116; 128]. Однак дослідження проблематики викладання цієї дисципліни в педагогічних ЗВО бере початок із 2006 року, який можна вважати стартовим для реалізації МНУМзаПС у підготовці майбутніх педагогів. Показовими у цьому контексті є розробки В. Герман, Н. Громової [16], І. Гуменюк [25-32], І. Давидченко [35], О. Данилюк [36], Л. Дворецької [37], Л. Деркач [40], І. Кухарчук [63], М. Лященко [71], В. Підгурської [97], О. Попової [98] та інших. Кількісний аналіз науково-методичних праць щодо вдосконалення МНУМзаПС у педагогічних ЗВО за період 1994-2021 рр. підтвердив припущення про низький рівень розробленості проблеми. Із загальної кількості опрацьованих джерел (513 публікацій [33]) тільки близько 50 присвячені розгляду методичних аспектів викладання УМзаПС майбутнім педагогам, що становить менше 10 %. Такий рівень дослідження проблеми вважаємо недостатнім для побудови цілісної науково-методичної системи викладання цієї дисципліни студентам педагогічних ЗВО, а отже, існує нагальна необхідність у такому векторі наукової роботи.

Починаючи з 2010 року межі наукових інтересів методики навчання української мови за професійним спрямуванням у різних профілях значно розширилися. Вони охоплюють не тільки особливості педагогічної діяльності щодо формування професійно-мовленнєвих навичок чи культури ділового спілкування, але й у своїй сукупності формують певну концепцію викладання УМзаПС, що отримує кілька векторів реалізації:

- 1) комунікативно-когнітивний підхід до навчання української мови залежно від майбутньої фахової діяльності студентів;
- 2) активізація, диференціація та індивідуалізація навчання засобами сучасних інформаційних технологій;
- 3) реалізація компетентнісної освітньої парадигми в процесі викладання навчального курсу;
- 4) акцент на навчальній самостійності студентів як складової професійної компетентності;
- 5) використання інноваційних технологій навчання на заняттях УМзаПС;
- 6) застосування досягнень прагмалінгвістики в контексті формування змісту навчання УМзаПС.

Означені напрями теоретико-методичних напрацювань створили підґрунтя для проведення тривалих експериментальних досліджень з метою побудови методичних систем, які комплексно розкривають різні аспекти

процесу навчання УМзаПС в українських ЗВО. Так, науково-методичну систему формування мовленнєвої професійної компетенції студентів-економістів під час опанування дисципліни «УМзаПС» та спецкурсів «Основи культури спілкування», «Культура професійного мовлення» презентовано в дослідженні В. Борисенко [11]. В основу розробленої науково-методичної системи покладено «поетапне вивчення матеріалу, особистісно зорієнтований підхід, моделювання професійних ситуацій мовлення, поєднання навчального матеріалу з української мови з матеріалом фахових дисциплін, упровадження в навчання тренінгів, ділових ігор, створення професійно зорієнтованого середовища, нестандартних підходів, продовження терміну навчання мови тощо» [11, с. 15]. Аналізованій розробці передувало дисертаційне дослідження Н. Костриці, в якому запропоновано програму курсу «Ділова українська мова», окреслено специфіку використання ситуативно-тематичного підходу до формування професійного мовлення студентів-економістів [58].

Методична система розвитку українського професійного мовлення студентів ЗВО нефілологічного профілю І. Дроздової ґрунтується на розробленій авторкою концепції розвитку професійного мовлення в процесі вивчення курсу УМзаПС. В основу авторської програми лягли такі «концептуальні положення: 1) практичний курс з української мови за професійним спрямуванням спирається на науково обґрунтовану професійно зорієнтовану лінгвометодичну основу; 2) процес підготовки студента-нефілолога з метою навчання української мови як засобу отримання знань за фахом передбачає високий рівень мовної компетенції; 3) базовою лінгвістичною дисципліною для побудови лінгвістично обґрунтованої методичної системи навчання мови як мови спеціальності є лінгвістика тексту; 4) текст є основним об'єктом навчання української мови як мови фаху, для здійснення якого необхідне оволодіння лінгвістичними механізмами текстосприйняття і текстопородження; 5) розвиток пізнавальної діяльності й вироблення самостійності професійного мислення здійснюються в напрямі вивчення закономірностей функціонування української мови в різних мовленнєвих сферах» [43, с. 23].

Експериментальне дослідження К. Лихачової орієнтоване на пошук оптимальних шляхів формування правильності українського мовлення майбутніх економістів. Запропонована методика ґрунтується на ідеях «інтегрованого й професійно інтегрованого навчання» [69, с. 13] з урахуванням регіонального компонента, під яким авторка розуміє «систематичне й розосереджене впровадження у навчальний процес місцевого мовного й соціокультурного матеріалу» [69, с. 15].

Методика формування культури українського діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей у процесі вивчення курсу УМзаПС була предметом експериментального дослідження О. Орлової [92]. Дослідниця вважає найбільш ефективними формами роботи в згаданому

напрямку ролів ділові ігри та моделювання професійних ситуацій, наголошуючи на недосконалості підручників з УМзаПС щодо формування культури діалогічного мовлення студентів-нефілологів.

О. Гриджук пропонує авторську методику формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей під час опанування курсів «УМзаПС» та «Фахова термінологія». Базовим у цьому процесі визначено лінгвістичний компонент, оскільки «в його основу закладено належне засвоєння норм сучасної української літературної мови, розвиток практичних навичок систематичного дотримання їх і в усному, і в писемному мовленні» [22, с. 11]. Складниками лінгвістичного компонента мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей визначено орфоепічну, орфографічну, лексичну, граматичну та стилістичну компетентності. Соціолінгвістичний компонент спрямований на формування соціокультурної та ціннісно-сислової компетентностей студента. До прагматичного компонента віднесено «термінологічну, мовленнєву текстову, текстоінтерпретувальну, текстотворчу, культуромовну й лексикографічну компетентності» [22, с. 11–12]. Завдяки ґрунтовно сконструйованому експериментальному дослідженню доведено, що опанування курсу «УМзаПС» на бакалавраті та спецкурсу «Фахова термінологія» суттєво підвищує рівень термінологічної компетентності студентів.

Етап 2017–2021 рр. позначений суттєвою активізацією науково-методичних досліджень, спрямованих на вдосконалення методики навчання УМзаПС. Саме в цей час спостерігається найбільша кількість публікацій за весь досліджуваний період існування дисципліни у всіх її модифікаціях. Робота ведеться у напрямках формування мовної та мовленнєвої культури під час вивчення курсу, застосування лінгвістичного та культурологічного підходів, інтерактивних технологій навчання, формування документознавчої і термінологічної компетентностей, використання фахових текстів на заняттях з УМзаПС тощо. Водночас окреслюються нові для МНУМзаПС напрями досліджень, як-от: вдосконалення традиційної методики інформаційно-комунікаційними технологіями, оптимізація комп'ютерного тестового контролю знань студентів, методи подолання комунікативних девіацій, розвиток наукової мови студентів і редагування текстів офіційно-ділового стилю, застосування нетворкінгу і майстермайнду та ін.

Коло методичних проблем, які досліджує методика навчання української мови за професійним спрямуванням на сучасному етапі, поступово розширюється завдяки глобальним освітнім трансформаціям. Зокрема, піднімається проблема профільної адаптації УМзаПС відносно майбутньої професійної діяльності студентів (Т. Лещенко, Т. Шарбенко, В. Юфименко) [67], оскільки наявне методичне забезпечення курсу зазвичай має ознаки універсальності та не враховує специфіки його призначення за кожною освітньою програмою. Окремі науковці наголошують на інтегративності

курсу «УМзаПС», можливостях проведення бінарних занять [56; 106]. Окремої уваги заслуговують проблеми трансформації змісту дисципліни в контексті сучасних мовознавчих тенденцій [30; 31], адаптації форм, методів і засобів до дистанційного проведення занять в умовах карантину, використання елементів медіадидактики в навчальному процесі [40; 41; 68; 91]. Однак згадані дослідження мають фрагментарний, безсистемний, різнопрофільний характер, а тому не створюють цілісного уявлення про ефективну методичну систему навчання УМзаПС. Прикладні напрацювання повинні бути обґрунтованими й узагальненими в теоретико-методологічному аспекті МНУМзаПС як перспективній галузі української лінгводидактики.

Таким чином, сутність методичного аспекту реалізації теорії керування процесом навчання української мови за професійним спрямуванням у вищих педагогічних закладах освіти полягає у розробці науково обґрунтованих, практично перевірених методичних комплексів, створених із урахуванням базових наукових платформ дисципліни, глобальних освітніх та лінгвістичних тенденцій, суспільних вимог до підготовки педагогічних кадрів, що повинно знайти відображення у процесі розвитку методики навчання української мови за професійним спрямуванням як галузі української лінгводидактики.

Висновки з розділу 3

Для підвищення ефективності навчального курсу «УМзаПС» необхідні ґрунтовні знання теорії керування процесом навчання дисципліни: побудова системи методів, засобів, вибір форм навчання, інноваційних технологій, системи принципів оптимального функціонування процесу навчання, дослідження методичного аспекту реалізації теорії керування процесом навчання української мови за професійним спрямуванням у вищих педагогічних закладах освіти.

Вибір інноваційних технологій навчання УМзаПС передбачає урахування специфіки майбутньої професійної діяльності студентів, зокрема її комунікативних аспектів, логіки педагогічного мислення, взаємодії у колективі, полікомпонентності педагогічного процесу. Виходячи з класичних визначень технології навчання, взаємозв'язку цього поняття з методикою навчання, у дослідженні проаналізовано специфіку застосування контекстної, текстостричної і тестової технологій у навчальному процесі УМзаПС.

Поняття «технологія контекстного навчання» визначено як комплекс методів, форм і засобів активного, мотивованого навчання, у процесі якого відбувається інтеграція знанневого та діяльнісного компонентів з орієнтацією на особистісний, соціальний, професійний і культурний контексти. До основних векторів реалізації контекстного навчання УМзаПС віднесено наступні: 1) до формування навчальної мети курсу з урахуванням набуття студентами необхідних компетентностей; 2) до відбору змісту навчання з урахуванням кількісних, якісних і темпоральних показників; 3) до відбору

форм навчальної діяльності під час аудиторної, самостійної та науково-дослідної роботи; 4) до відбору методів і засобів навчання з домінуванням сучасних інформаційних технологій; 5) до обрання способів оцінювання результатів навчання з акцентом на активності, творчості, практичному застосуванні отриманої інформації, самостійності та вмінні працювати в команді.

Окреслені в дослідженні переваги контекстного навчання УМзаПС визначають його як концептуальну основу реалізації компетентнісної парадигми в освіті.

Одним із основних засобів створення професійного контексту під час опанування дисциплін мовного циклу є навчальний текст, що виступає об'єктивним підґрунтям для дослідження текстоцентричної технології навчання УМзаПС. З урахуванням діалогічності процесу навчання поняття «навчальний текст» визначено як засіб і результат навчально-методичної взаємодії викладача і студента, оформлений усно або письмово, що несе поліфункціональне навантаження (навчальне, розвивальне, виховне) та враховує (або відображає) прагматичні аспекти комуніканта (мовна компетентність, комунікативний досвід, пресубпозицію, наміри, соціокультурні фактори тощо). Обґрунтовано необхідність формування професійного мовлення майбутніх фахівців педагогічної галузі на основі роботи з навчальними текстами всіх функціональних стилів української мови.

На основі аналізу напрямів роботи з текстом у досліджуваному курсі сконструйовано модель текстоцентричної технології навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО. З'ясовано види та функції полікодових текстів у процесі оптимізації навчання дисципліни, визначено ефективні шляхи застосування гіпертексту як новітньої форми організації матеріалу, виділено специфічний різновид гіпертексту – документ – з обґрунтуванням його полікодовості.

Різновидом навчальних текстів визначено тести з акцентом на їх навчальній функції. У цьому контексті диференційовано поняття «завдання у тестовій формі», «тестові завдання», «тест», «тестування» і «тестова технологія». «Тестова технологія навчання української мови за професійним спрямуванням» у авторському трактуванні означає систему форм, типів, видів, методів створення та прийомів застосування тестових завдань, обробки й аналізу результатів тестування з метою підвищення ефективності формування у студентів визначених компетентностей у контексті навчання УМзаПС.

Технологічний цикл тестування з УМзаПС складається з 12 етапів: 1) визначення мети тестування; 2) вибір видової приналежності тесту; 3) визначення форми тестових завдань та рівня їх складності; 4) побудова структури тесту й стратегії розміщення завдань; 5) створення банку тестових завдань; 6) визначення квантитативних і темпоральних характеристик тесту; 7) встановлення системи оцінювання; 8) вибір форми тестування; 9) експериментальна апробація тестів; 10) аналіз процедури проведення

і результатів експериментальної апробації тесту, здійснення необхідних коректив у його змісті й формі; 11) проведення тестування; 12) аналіз і оцінювання результатів тесту.

На основі дослідження процесуальних елементів технологічного циклу тестування з УМзаПС побудовано модель тестової технології навчання названого курсу. Проведене дослідження підтвердило позитивний вплив тестової технології навчання на якісні показники оволодіння навчальним матеріалом.

У дослідженні окреслено систему принципів оптимального функціонування процесу навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО як підґрунтя для побудови ефективної методичної системи навчання. На основі сутнісних елементів базових визначень сформовано дефініцію поняття «принципи функціонування процесу навчання УМзаПС»: концептуальні положення методичної системи навчання УМзаПС, що враховують вимоги сучасної освіти й основні тенденції розвитку науки та виступають орієнтиром для відбору оптимальних форм, методів, засобів і технологій навчання з метою досягнення прогнозованого результату.

Розгляд методичного аспекту реалізації теорії керування процесом навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО здійснено з використанням порівняльного, ретроспективного, системно-хронологічного підходів. З урахуванням специфіки навчальної дисципліни з'ясовано сутність поняття «методика навчання української мови за професійним спрямуванням»: прикладна галузь української лінгводидактики, яка на основі теоретичної діяльності в міждисциплінарному контексті та практики навчання студентів здійснює самостійні методичні дослідження в напрямі оптимізації процесу навчання УМзаПС відповідно до її компетентнісної парадигми.

Виокремлено й проаналізовано 5 базових наукових платформ, які забезпечують теоретико-методологічне наповнення галузі: лінгвістичну, документознавчу, науково-дослідницьку, психологічну, професійно-педагогічну. Акцентовано на тому, що розвиток методики навчання української мови за професійним спрямуванням як новітньої галузі лінгводидактики вимагає синтезу теоретичних і прикладних аспектів з метою формулювання вихідних положень і створення самостійних науково-методичних досліджень у цій сфері, що, в свою чергу, здійснюють зворотний вплив на практику навчання УМзаПС. Дослідження історичного минулого, зокрема періоду зародження навчального курсу, показало, що становлення методики навчання цієї дисципліни як галузі української лінгводидактики відбувалося на вимогу часу й на основі практичного досвіду навчання.

На основі вивчення динаміки наукового інтересу до методики навчання української мови за професійним спрямуванням за період 1994–2021 років встановлено низький рівень розгляду методичних аспектів викладання курсу в наукових публікаціях ($\approx 10\%$), що актуалізує необхідність наукової роботи в окресленому напрямі.

Список використаних джерел

1. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. М.: МИСиС, 1989. 176 с.
2. Адамова І., Багрій К. Тестування як форма контролю та діагностики знань студентів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 9. С. 3–6.
3. Александров Е. П., Воронцова М. В. Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе. *Современные наукоемкие технологии. Педагогические науки*. 2015. № 6. С. 56–61.
4. Белявська О. О. Перцептивні стилі – запорука ефективного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18. С. 30–36.
5. Блажко М. Тестові технології в оцінюванні навчальних досягнень учнів з української мови: основні поняття й терміни. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С.174–179.
6. Божук Т., Малик Л. Роль зворотного зв'язку в навчальному процесі: досвід застосування методів «три конверти» та анкетування. *Молодь і ринок*. 2010 № 7–8 (66–67). 2010. С. 94–98.
7. Болюбаш Н. Педагогічне тестування в системі LMS MOODLE. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Том 60. № 4. С. 116–127.
8. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. К., 2000. 191 с.
9. Бондаренко Н. Державна мова у контексті мовної освіти. *Дивослово*. 1996. № 4. С. 30–33.
10. Бондарь Л. А. Тестування як один із активних методів контролю самостійної роботи студентів в умовах вищого навчального закладу. *SWorld*. 2013. 18–29 червня.
11. Борисенко В. В. Формування мовленнєвої професійної компетенції майбутніх фахівців економічного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). Київ, 2010. 22 с.
12. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест. Навчальний посібник для викладачів, учителів та методистів. Х.: МАЙСТЕР-КЛАС, 2006. 160 с.
13. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
14. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 31–37.
15. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. К.: Вища школа, 1985. 360 с.
16. Герман В., Громова Н. Сучасні орієнтири формування мовнокультурологічної компетенції педагога (з досвіду викладання української мови за професійним спрямуванням). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 9. С. 218–228.
17. Головата Л. Мовний курс на нефілологічних факультетах. *Дивослово*. 1995. № 7. С. 24–28.

18. Голуб Н. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра наук: 13.00.02. Київ, 2009. 38 с.

19. Голубева М. О., Бахтіярова Х. Ш., Радченко М. І. Світові тенденції розвитку та впровадження педагогічних тестових технологій у ВНЗ. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2014. Т. 162. С. 16–21.

20. Гончаренко С. У. *Методика як наука*. К.: Либідь, 2000. 156 с.

21. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. К.: Либідь, 1997. 375 с.

22. Гридчук О. Є. Теоретико-методичні засади формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей: автореф. дис. ... доктора педагогічних наук. 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). Херсон, 2018. 47 с.

23. Гриник Б. С., Пилипів О. Г. Тестування як ефективний інструмент вимірювання рівня знань студентів. *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 3. С. 97–102.

24. Гринюк Г. А., Семенчук Ю. А. Відбір навчального матеріалу для формування англomовної лексичної компетенції у студентів-економістів. *Іноземні мови*. 2007. № 2. С. 30–34.

25. Гуменюк І. М. Аналіз сутності та векторного застосування контекстного підходу до викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». *Гірська школа Українських Карпат. Наукове фахове видання з педагогічних наук*. 2019. № 20. С. 89–92.

26. Гуменюк І. М. Методика навчання української мови за професійним спрямуванням як галузь української лінгводидактики. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2021. № 1 (11). С. 144–157.

27. Гуменюк І. М. Мобільні технології навчання у внутрішньодисциплінарному вимірі: методичний аспект. Інноваційні технології в освіті. *Збірник матеріалів Міжнародної науково-технічної конференції. 9–11 квітня 2019 року*, м. Івано-Франківськ. С. 74–76.

28. Гуменюк І. М. Полікодовий текст як засіб реалізації текстоцентричної технології навчання. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 4 (133). Одеса, 2020 // *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. Issue 4 (133). Odesa, 2020. С. 97–103.

29. Гуменюк І. М. Принципи реалізації контекстного навчання в процесі викладання української мови за професійним спрямуванням. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. № 1. С. 63–69.

30. Гуменюк І. М. Реалізація прагмалінгвістичних категорій у змісті мовно-професійної підготовки фахівців початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 14. С. 170–173.

31. Гуменюк І. М. Трансформація змісту мовної освіти фахівця початкової школи в контексті сучасних мовознавчих тенденцій. *Педагогічні інновації в початковій школі: матеріали науково-методичного семінару*. Івано-Франківськ, 15 лютого 2017 р. / відп. ред. М. П. Оліяр. Івано-Франківськ: НАІР, 2017. С. 76–79.

32. Гуменюк І. М. Формування термінологічної компетенції студентів у контексті викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Освітній простір України*. 2014. № 3. С. 52–57.

33. Гуменюк І. М. Хронологічний бібліографічний покажчик праць з української мови за професійним спрямуванням у наукових виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст. Івано-Франківськ: ПП «ГУР-Інтелект», 2021. 88 с.

34. Гура О. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Ін-т вищої освіти АПН України. К., 2008. 36 с.

35. Давидченко І. Д. Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 43. С. 104–108.

36. Данилюк О. К. Формування культури професійного спілкування майбутнього вчителя початкових класів у процесі вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. Вип. 15. С. 137–140.

37. Дворецька Л. О. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів у процесі викладання української мови за професійним спрямуванням. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 7. С. 15–19.

38. Дем'яненко Н. Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магістратури. *Рідна школа*. 2013. № 3. С. 12–16.

39. Дерба С. М. Текст як основний засіб у процесі навчання української мови як іноземної. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2018. Вип. 1(69), ч. 1, березень. С. 128–130.

40. Деркач Л. М. Інтеграція засобів медіаосвіти в навчання української мови (за професійним спрямуванням) майбутніх педагогів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 59. Вип. 3. С. 62–75.

41. Долгопол О. О. Удосконалення навчально-методичного забезпечення віртуального інформаційного середовища з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 69. С. 61–65.

42. Дорошенко С. Новій навчальній дисципліні – нову концепцію. *Вісник Сумського державного університету. Серія Філологічні науки*. 2004. № 1(60). С. 5–8.

43. Дроздова І. П. Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю: автореф. дис. ... доктора пед. наук. 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). Херсон. 2011. 47 с.

44. Дроздова І. П. Типологія навчальних текстів для розвитку професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2013. Випуск 23. С. 15–21.

45. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія: монографія. Луганськ: Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 505 с.

46. Завадська О. В. Феномен креолізованого тексту: актуальна проблема сучасних лінгвістичних досліджень. *Лінгвістичні дослідження: Збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. 2016. Вип. 43. С. 163–169.

47. Завітренко Д., Царенко О. Тестові технології у підготовці майбутніх учителів. *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. Випуск 77. 2008. С. 185–189.

48. Зарубина Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. М.: Рус. яз., 1981. 112 с.

49. Зоммер Г. Типы письменных учебных текстов для развития говорения и письма. *Вопросы лингвистики и лингводидактики: материалы конференции МАПРЯЛ*, Краков, 23–24 апреля 1996. Краков, 1996. С. 223–228.

50. Ігнатюк О. А. Реалізація положень контекстного навчання при вивченні курсу «Основи педагогіки вищої школи» аспірантами технічного університету. *Сучасні педагогічні технології в освіті: збірник науково-методичних праць*. Харків: НТУ «ХП», 2012. С. 89–95.

51. Кадневський В. М. Генезис тестирования в истории отечественного образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук. Екатеринбург. 2007. 43 с.

52. Карташова І. І., Прохоренков В. М. Тестування у системі моніторингу якості знань студентів: навчально-методичний посібник. Херсон: Вид-во ХДУ, 2013. 116 с.

53. Кіліченко О. І. Принципи впровадження контекстного навчання навчання в процес підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Освітній простір України*. 2018. № 12. С. 98–106.

54. Клименко І. Формування мовленнєвої компетенції студентів під час вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Вісник Сумського державного університету. Серія: Філологічні науки*. 2004. № 1(60). С. 76–80.

55. Ковтун О. В. Контекстний підхід як методологічний концепт формування професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх авіаційних

операторів. *Вища освіта України*. Дод. 4. Т. V (23). 2010. *Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. С. 459–468.

56. Колесник А. В. Українська література як підґрунтя патріотичного виховання на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)». *Мова і право: матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару* (м. Дніпро, 06 листопада 2019 р.). Дніпро: ДДУВС, 2019. С. 33–35.

57. Коменський Я. А. Велика дидактика: Вибрані педагогічні твори. Т. 1. Велика дидактика / під ред. А. А. Красновського. К.: Радянська школа, 1940. 248 с.

58. Костиця Н. М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). К., 2002. 20 с.

59. Красовська О. О. Організація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти на засадах контекстного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5 (49). С. 265–272.

60. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. К., Ченстохова: Віпол, 2000. Ч. II. С. 11–30.

61. Криськів М. Формування професійного мовлення майбутніх юристів на заняттях з ділової української мови. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2001. № 3. С. 89–91.

62. Кухар Л. О., Сергієнко В. П. Конструювання тестів: навчальний посібник. Луцьк, 2010. 182 с.

63. Кухарчук І. Формування професійного мовлення у майбутніх вчителів початкових класів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. № 37. С. 19–23.

64. Кучерук О. А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови: навчальний посібник. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 182 с.

65. Лещенко Т. О. Знання державної мови – необхідна умова плідної діяльності лікаря. *Особливості організації навчального процесу на перехідному етапі до ринкової економіки: навчально-методична конференція*. Полтава, 1997. С. 43–44.

66. Лещенко Т. О. Удосконалення навичок усного зв'язного мовлення на заняттях з української ділової мови. *Удосконалення навчання практичним навичкам: матеріали конференції*. Полтава, 1996. С. 32.

67. Лещенко Т. О., Шарбенко Т. В., Юфименко В. Г. Профільна адаптація самостійної роботи студентів як технологія навчання предмета «Українська мова за професійним спрямуванням». *Інноваційні технології в організації*

самостійної роботи студентів медичних освітніх закладів: матеріали навчально-наукова конференція з міжнародною участю, м. Полтава, 23 березня 2017 р. Полтава, 2017. С. 83–85.

68. Лисак Л. К. Методика забезпечення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» електронними освітніми ресурсами. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 82(1). С. 147–150.

69. Лихачова К. М. Лінгводидактичні засади формування правильності українського мовлення студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). Луганськ, 2014. 24 с.

70. Лукаш Г. До питання про лінгвістичні засади навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Вісник Сумського державного університету. Серія Філологічні науки*. 2004. № 1(60). С. 109–113.

71. Лященко М. Українська мова за професійним спрямуванням як складова лінгвістичної освіти майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2014. № 5. С. 47–49.

72. Марчук І. П. Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя, 2009. 20 с.

73. Махомед М. Х. Тестові технології оцінювання якості освіти школярів. *Педагогічний пошук*. 2014. № 1. С. 58–61.

74. Мацько Л. Українська мова у вищій школі України. *Дивослово*. 1996. № 11. С. 24–26.

75. Мацько О. Формули ввічливості в дипломатичному листуванні. *Дивослово*. 2000. № 2. С. 14–17.

76. Мельник А. І. Контекстне навчання у процесі професійного іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 10. С. 191–196.

77. Мисник Л. Критерії і структура управління навчальними та тестовими технологіями в вищих навчальних закладах України. *Східноєвропейський журнал передових технологій*. 2008. № 4/2 (34). С. 29–32.

78. Михайлюк В. О. Місце і роль документів у формуванні національної свідомості студентів. *Наукові праці*. Том 3. Миколаїв. НаУКМА. 1999. С. 170–172.

79. Михайлюк В. О. Мова ділових паперів. Листи. *Вересень*. 1999. № 1. С. 24–28.

80. Михайлюк В. О. Мова документів, історичних фактів, постатей як засіб формування національної свідомості студентів аграрних вузів. *Матеріали Всеукраїнської конференції «Гуманітарна освіта і проблеми виховання молоді»*. Херсон. 1995. С. 33–35.

81. Михайлюк В. О. Проблемний підхід до вивчення української ділової мови в російськомовних регіонах України. *Матеріали міжнародної наукової*

конференції «Проблеми утвердження і функціонування державної мови в Україні». К., 1996. С. 122–124.

82. Михайлюк В. О. Форми організації вивчення ділового мовлення у вищих закладах освіти. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Шляхи реалізації Закону про мови в південно-східному регіоні України»*. Херсон. 1994. С. 55–56.

83. Михайлюк В. О. Форми організації практичного курсу українського ділового мовлення у вузах аграрного профілю. *Матеріали науково-теоретичної конференції Миколаївського сільськогосподарського інституту*. Миколаїв. 1994. С. 51–53.

84. Михайлюк В. О. Фразеологічні особливості ділового мовлення. *Матеріали обласної науково-практичної конференції «Перспективні напрямки розвитку АПК Причорноморського регіону»*. Миколаїв. 1996. С. 163–165.

85. Місяць Н. Гіпертекст – новий крок у розвитку тексту. *Волинь-Житомиричина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем*. 2002. № 9. С. 103–105.

86. Непийвода Н. Ф. Мова української науково-технічної літератури (функціонально-стилістичний аспект): дис... д-ра філол. наук:10.02.01; НАН України, Ін-т укр. мови. К., 1997. 421 с.

87. Нікітіна А. В. Полікодові тексти як лінгводидактичні засоби навчання української мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2015. Випуск 3. С. 219–223.

88. Новий словник іншомовних слів / Шевченко Л. І., Ніка О. І., Хом'як О. І., Дем'янюк А. А.; за ред. Л. І. Шевченко. К.: Арій, 2008. 672 с.

89. Новий тлумачний словник української мови. У 3-х томах. Том 3 / Укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. К.: «Аконіт», 2008. 864 с.

90. Олексієвець Л. Культура ділового спілкування: загальні риси. *Урок української*. 2001. № 2. С. 29–30.

91. Онкович Г., Боголюбова М., Флегонтова Н. Медіаосвіта як технологія при вивченні курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». *Нові технології навчання: збірник наукових праць ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. Київ, 2020. Вип. 94. С. 253–259.

92. Орлова О. П. Формування культури українського діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). Тернопіль. 2015. 24 с.

93. Павленко А. І. Теоретичні основи і практика реалізації контекстного навчання: перспективи розвитку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Вип. 30. С. 117–119.

94. Паламар Л. М., Кацавець Г. М. Мова ділових паперів: навчальний посібник для студентів ВНЗ. Київ: Либідь, 1993. 191 с.

95. Парашенко Л. І., Леонський В. Д., Леонська Г. І. Тестові технології у навчальному закладі: метод. посібник. К.: «Майстерня книги», 2006. 217 с.

96. Пасенко І. М. Визначення концептуальних засад процесу застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів із правознавства. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 8. С. 150–154.

97. Підгурська В. Ю. Формування комунікативних умінь у студентів педагогічного факультету на матеріалі курсу ділової української мови. *Духовне виховання майбутніх учителів початкових класів у контексті реформування системи освіти України щодо Болонського процесу: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. 2006. С. 131–136.

98. Попова О. Психолінгвістичні засади професійного мовлення вчителя початкової школи. *Українська мова та література в школі*. 2010. № 1. С. 29–34.

99. Предик А. А. Тестова технологія оцінювання навчальної діяльності майбутніх фахівців. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу» (16-17 травня 2013 р.) м. Тернопіль. Психологія і суспільство. Спецвипуск*. Тернопіль. 2013. С. 83–84.

100. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. URL: <http://www.psyho.ru/library/books/rean-a-abordovskaya-n-vrozum-s-i-psixologiya-i-pedagogika> (дата звернення: 29.05.2019).

101. Рукас Т. П. Використання тестових завдань для формування культури ділового мовлення. *Дивослово*. 2002. № 3. С. 42–43.

102. Рукас Т. П. Дидактичний комплекс курсу «Ділова українська мова» у системі підготовки спеціалістів технічного профілю. *Сучасні проблеми підготовки інженерних кадрів: збірник наукових праць*. Запоріжжя, 1997. С. 155–156.

103. Рукас Т. П. Мовній освіті – нову технологію. *Проблеми освіти: Наук.-метод. збірник*. Вип. 14. К.: ІЗМН, 1997. С. 138–144.

104. Рукас Т. П. Проблеми викладання української мови у вищому навчальному закладі технічного профілю у російськомовному регіоні. *Проблеми утвердження і функціонування державної мови в Україні: матеріали міжнародної державної мови в Україні. 28–29 листопада 1996 р.* К.: КМ Academia, 1998. С. 134–136.

105. Рукас Т. П. Ситуативно-рольові ігри у навчанні усного ділового спілкування українською мовою студентів-нефілологів. *Нові технології навчання: Науково-методичний збірник*. Вип. 20. К.: ІЗМН, 1997. С. 125–131.

106. Савченко О., Коверсун Н. Методика проведення бінарних занять із курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і дисциплін авіаційно-технічної галузі в закладі фахової передвищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Том 3. № 30. С. 71–75.

107. Сергієнко В. П., Кухар Л. О. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань. К.: НПУ, 2011. 41 с.

108. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси: Видавництво Вовчок О. Ю., 2006. 328 с.

109. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: автореф. дис. ... доктора пед. наук. 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). К., 2007. 50 с.
110. Симоненко Л. Тест як засіб контролю сформованості методичної компетентності студентів-філологів. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 64. С. 316–322.
111. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. К.: Довіра, 2000. 1018 с.
112. Смагін І. І. Педагогічна технологія і методична система в шкільному навчанні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 1. С. 40–43.
113. Сушевський Б. Вивчення мови у професійній школі: досвід І. І. Шостак і В. М. Кубарич. *Дивослово*. 1995. № 1. С. 49–51.
114. Твердохлебова Н. Є., Рибалко О. В., Молодих Г. С. Тестування як засіб контролю студентів в дистанційних курсах. *Образование и виртуальность: Сб. науч. трудов 6-й Междун. конф. УАДО / Под. общ. ред. В. А. Гребенюка и В. В. Семенца*. Харьков – Ялта: УАДО, 2002. С. 388–390.
115. Тестування експериментальне. URL: <https://docs.google.com/forms/d/1VLYKT4u8MXBv5hBsGMWNPLrxmCd2daYxVy1a8hxMls/edit#responses> (дата звернення: 20.02.2021).
116. Тищенко О. Модель курсу «Мова професійного спілкування». *Дивослово*. 2003. № 3. С. 30–56.
117. Федоренко В., Коваленко Л. Методичні рекомендації щодо використання тестових технологій у процесі вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2006. № 9–10. С. 48–56.
118. Феллер М. Стиль и знак. Стиль как способ изображения действительности. Львов: Издательство при Львовском государственном университете издательского объединения «Вища школа», 1984. 168 с.
119. Хайчіна Ю. Словник педагогічних термінів від К до Я. Кременчук. 2012. URL: http://www.model.poltava.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=579:2012-12-18-17-32-37&catid=102:2012-11-21-09-00-45 (дата звернення: 20.02.2021).
120. Хомяковська Т. О., Калініченко А. І. Контекстне навчання як засіб інтеграції в процесі викладання англійської мови. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. 75, том 3. С. 88–92.
121. Чепелева Н. В. Текст і читач: посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2015. 124 с.
122. Швець Д. Є. Тестування як ефективна форма контролю та підвищення якості знань. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. Випуск 41. С. 169–177.
123. Эпштейн В. Л. Введение в гипертекст и гипертекстовые системы URL: <http://www.lingvolab.chat.ru/library/hypertext.htm> (дата звернення: 20.02.2021).

124. Юрченко А. Візуалізація як основа формування знань та вмінь майбутніх учителів. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції* / редактори-упорядники А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря. Баку – Ужгород – Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 385–387.

125. Юфименко В. Г. Формування умінь та навичок наукового перекладу при вивченні студентами курсу «Українська ділова мова». *Удосконалення навчання практичним навичкам: матеріали конференції*. Полтава, 1996. С. 61–62.

126. Яненко Я. В. Електронні тести у дискурсі гейміфікації. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. № 9. С. 193–207.

127. Янкович О., Беднарек Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 212 с.

128. Ярова А. Спецкурс із термінознавства як засіб формування професійно зумовленого мовлення. *Вісник Сумського державного університету. Серія: Філологічні науки*. 2004. № 1 (60). С. 127–130.

129. Agarwal P. K., Karpicke J. D., Kang S. H. K., Roediger H. L., McDermott K. V. Examining the testing effect with open- and closed-book tests. *Applied Cognitive Psychology*. 2008. № 22. P. 861–876. URL: http://learninglab.psych.purdue.edu/downloads/2008_Agarwal_etal_ACP.pdf

130. Bilavych H., Fedchyshyn N., Pantyuk T., Oliyari M., Vlasii O., Savchuk B., Bilavych I., Humeniuk, I. Creating Ecological Language Space for the Youngest Computer Users. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020. № 9 (4). P. 90–99. URL: <http://www.ijaep.com/index.php/IJAE/issue/view/38> (дата звернення: 10.01.2021).

131. Bilavych H., Kondur O., Bahriy M., Oliyari M., Savchuk B., Fedchyshyn N., Humeniuk I., Pantyuk M. and Petrenko O. Reading as a Cultural Practice of Modern Students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020. № 9 (8). P. 131–144. URL: <http://www.ijaep.com/index.php/IJAE/issue/view/34> (дата звернення: 20.01.2021).

132. Bloom B. Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain. New York: Me Kay, 1956. 128 p.

133. Humeniuk I. Principles of optimisation of teaching language disciplines at pedagogical institutions of higher education. *Taras Shevchenko 6th International conference on social sciences*. April 4–5, 2021. Kyiv, Ukraine. P. 194.

134. Johnson Elaine B. Contextual Teaching and Learning / Corwin Press, INC. A Sage Publications Company / Thousand Oaks, California. 2002. 196 p.

135. Nelson Ted H. “The Hypertext”. Proc. Int. Documentation Federated Conference. 1965.

136. Roediger H. L., Karpicke J. D. The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological*

Science. 2006. № 1. P. 181–210. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1745-6916.2006.00012.x>

137. Skehan P. Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*. 1991. № 13. P. 275–298.

138. Szurek M. M. Mózgowe mechanizmy uczenia się w kontekście rzeczywistości edukacyjnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. 2015. № 2 (36). P. 105–108. URL: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=411316> (дата звернення: 21.01.2021).

РОЗДІЛ 4

СУЧАСНИЙ СТАН ФУНКЦІОНУВАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні вектори розвитку методики навчання української мови за професійним спрямуванням все більше відокремлюють її як молоду галузь лінгводидактики й дозволяють виділити диференційні ознаки, що відображають її специфічність. Необхідність максимального занурення студентів у професійний дискурс майбутньої діяльності, а не лише вдосконалення лінгвістичних навичок, спричинила міжгалузевий характер, адаптивність і мобільність змістового наповнення дисципліни, а це, в свою чергу, стало поштовхом до пошуку адекватних, ефективних методів і технологій навчання.

Теоретичне обґрунтування змісту й керування процесом навчання української мови за професійним спрямуванням відкриває для аналізу практичний рівень функціонування методики названої дисципліни в сучасних педагогічних ЗВО. Логіка наукового дослідження зумовлює необхідність рівнобіжного вивчення способів відображення концептуальних підходів до мовної освіти в курсі навчання УМзаПС, відповідності програмно-методичного забезпечення меті й завданням дисципліни, а також впливу названих аспектів на формування професійно-мовленнєвої компетентності у майбутніх фахівців педагогічної галузі. Таким чином, окреслені вище аспекти актуалізуються як основні завдання цього етапу дослідження.

4.1. Навчально-методичне забезпечення процесу навчання української мови за професійним спрямуванням у педагогічних закладах вищої освіти

Основне завдання педагогічного працівника будь-якого закладу освіти – цілеспрямоване створення і вдосконалення методичної системи за своїм напрямом роботи, яка б максимально забезпечувала якість освітньо-виховного процесу. Матеріальним втіленням такої діяльності виступає певна сукупність програмно-методичних документів, за якими можна вивчити та відтворити методичну систему. Їх призначення у галузі освіти досить широке і піддається визначенню за трьома рівнями: 1) реалізація методичних напрацювань у сфері діяльності їх автора; 2) використання методичних розробок здобувачами освіти; 3) прикладні аспекти застосування методичних здобутків у загальнонаціональному та світовому масштабах.

Розглядаючи напрям реалізації методичних напрацювань у сфері педагогічної діяльності автора, важливо виділити такі їх функції: 1) фіксація і систематизація основних здобутків на матеріальному носії; 2) підтвердження системи

роботи та надання основних параметрів для її оцінки (результати навчання); 3) хронологічне, тематичне, інструментальне впорядкування процесу реалізації розробленої методичної системи під час викладання конкретної дисципліни; 4) створення практичного підґрунтя для подальшого наукового аналізу.

Рівень використання програмно-методичного забезпечення здобувачами освіти окреслює таке його функціональне призначення: 1) формування мотиваційного компоненту навчальної діяльності студентів через візуалізацію практичних аспектів застосування матеріалу курсу в професійному дискурсі, а також створення комплексного уявлення про кінцеві результати навчання; 2) організація та самоорганізація самостійної роботи студентів; 3) використання методичних матеріалів для практичної діяльності, закріплення знань, вироблення умінь, навичок, формування компетентностей; 4) зразок створення та оформлення науково-навчальних текстів для науково-дослідницької роботи здобувачів освіти.

Показником високої якості методичної системи навчання і відповідно її методичного забезпечення є рівень прикладного застосування у загальнодержавному й світовому освітніх контекстах. На цьому рівні визначаємо наступні функції: 1) наукове обґрунтування методичної системи, створення авторських шкіл, концепцій, виникнення нових напрямків, парадигм; 2) основа для здійснення історико-культурних досліджень у галузі освіти; 3) рушійний важіль та доказова база для зміни державної політики у галузі освіти, реалізації освітніх реформ.

Як бачимо, значення навчально-методичного забезпечення у галузі освіти дуже важливе і його методичний потенціал повністю визначається не лише рівнем професійної компетентності укладачів, але й обґрунтованістю вимог законодавства та конкретних закладів вищої освіти, які, відповідно до Законів України «Про освіту» [153] та «Про вищу освіту» [139], отримали право самостійно визначати зміст і структуру методичного забезпечення освітнього процесу. Адже «висування необґрунтовано надмірних вимог до змісту та обсягу навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін призводить до нераціонального використання людських, фінансових та інших ресурсів, які доцільно спрямовувати на індивідуальну роботу зі здобувачами освіти, вирішення питань розвитку закладу вищої освіти, виконання наукових та освітніх проєктів, міжнародну співпрацю тощо» [204].

4.1.1. Структурно-компонентний аналіз сучасного програмового забезпечення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням»

Дослідження навчально-методичного забезпечення курсу «УМзаПС», з'ясування основних вимог до його структури й змісту зумовило необхідність конкретизації цього поняття, оскільки в теорії та практиці педагогічної науки воно ще не отримало усталеного визначення. Різноманітність трактувань поняття навчально-методичного та науково-методичного забезпечення зумовлена

варіативністю підходів до їх розуміння. Так, позиція Н. Хабарової ілюструє особистісно-діяльнісний підхід, визначаючи науково-методичне забезпечення як забезпечення системи освіти методологічними, дидактичними і методичними розробками, які відповідають вимогам сучасної педагогічної теорії і практики [188]. С. Вітвицька структурує науково-методичне забезпечення педагогічної підготовки магістрів [17]. Науково-методичне забезпечення як педагогічний процес і педагогічний результат розглядають А. Чертоп'ятова і О. Ракова, зазначаючи, що з погляду педагогічного процесу – це розробка оптимального навчально-методичного комплексу дисципліни, необхідного для ефективної організації освітнього процесу. Науково-методичне забезпечення як педагогічний результат авторки трактують через поєднання науково-методичних і навчально-методичних матеріалів, що включають робочу програму курсу, навчальну літературу, методичні матеріали, форми, методи і засоби навчання, засоби контролю і оцінки [195]. Для нашого дослідження актуальним вбачаємо компетентнісний підхід до формування навчально-методичного забезпечення дисципліни «УМзаПС». З цієї позиції на основі здійсненого вище аналізу поняття «навчально-методичне забезпечення української мови за професійним спрямуванням» отримує таке трактування: це комплекс навчально-методичних документів, призначених для оптимізації взаємодії викладача і студента у процесі вивчення курсу «УМзаПС», обґрунтування, перевірки й практичної реалізації методичної системи навчання дисципліни з метою формування визначених компетентностей. Структура і змістове наповнення програмно-методичного забезпечення УМзаПС визначається українським освітнім законодавством і вимогами ЗВО, що відображені в Положенні про розробку основних документів з організації освітнього процесу або в Положенні про навчально-методичне забезпечення освітнього процесу конкретного закладу вищої освіти.

Оскільки активна наукова діяльність є одним із чинників успішної професійної реалізації викладача, науково-методичне забезпечення дисципліни або циклу дисциплін окреслюємо як ширше поняття, що включає наукову діяльність педагога та застосування її результатів у освітньому процесі, організацію навчально-дослідницької діяльності студентів і наукове оформлення результатів такої діяльності.

Відповідно до освітнього законодавства України, основним документом навчально-методичного забезпечення «є робоча програма навчальної дисципліни, вимоги до змісту якої встановлені п. 38 Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності [1187] (програма навчальної дисципліни, заплановані результати навчання, порядок оцінювання результатів навчання, рекомендована література (основна, допоміжна), інформаційні ресурси в інтернеті)» [204]. Рекомендації до змістового наповнення і структурування робочої програми навчальної дисципліни подано у Додатку 2 до листа Міністерства освіти і науки України від 09.07.2018 № 1/9-434 [204].

Суттєві розбіжності між критеріями оцінювання та очікуваними результатами навчання, змістом дисципліни та вимогами освітньої програми зумовили необхідність аналізу робочих програм з курсу «УМзаПС» у вибірці педагогічних ЗВО. Оскільки робоча програма навчальної дисципліни у нормованому форматі (як документ), відповідно до Закону України про авторське право та суміжні права (ст. 10), не виступає об'єктом авторського права [138], вважаємо припустимим і навіть доцільним використання у робочих програмах різних ЗВО схожих чи ідентичних елементів, які найбільш точно відповідають меті й завданням дисципліни. Натомість програма навчального курсу (як письмовий твір) є об'єктом авторського права (ст. 8) [138].

Відбір робочих програм для аналізу виконано з урахуванням географічного критерію розташування педагогічного ЗВО та критерію наявності у вільному доступі освітніх програм спеціальностей 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта» і відповідних робочих програм з курсу «УМзаПС». У результаті отримано матеріали таких закладів вищої освіти: [142; 143; 160–164]. Проаналізовано робочі програми дисципліни «УМзаПС», чинні на 2020/2021 навчальний рік. Обмеженість вибірки ЗВО, робочі програми курсу «УМзаПС» у яких є у вільному доступі, ґрунтується на відсутності вимог у освітньому законодавстві щодо обов'язкового оприлюднення цих документів в інтернеті. Однак доцільно зазначити, що процедура акредитації освітньої програми передбачає урахування критерію своєчасного надання доступної інформації у рекомендованих формах робочої програми чи силабуса. Підкритерій 4.2 рекомендацій щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми «підкреслює, що надавана здобувачам інформація має бути доступною, зрозумілою і вчасною. Під час акредитаційної експертизи має бути з'ясовано, що здобувачі освіти забезпечені необхідною та актуальною інформацією» [156, с. 30].

Кількісний і якісний аналіз робочих програм УМзаПС здійснено за такими параметрами: 1) відповідність мети навчання УМзаПС у робочій програмі меті ОП; 2) відповідність змісту дисципліни вимогам ОП (формування зазначених в ОП компетентностей на основі вивчення змістових компонентів УМзаПС); 3) узгодженість результатів навчання УМзаПС з результатами навчання, визначеними у відповідній освітній програмі; 4) адекватність критеріїв оцінювання очікуваним результатам навчання; 5) раціональність кількісного розподілу годин між аудиторними формами навчання та видами самостійної роботи студентів; 6) ефективність та інноваційність застосовуваних методів навчання, що відображені в робочій програмі; 7) доцільність відбору засобів оцінювання та методів демонстрування результатів навчання; 8) відповідність рекомендованого в робочій програмі навчально-методичного забезпечення меті та змісту УМзаПС; 9) структура навчальної дисципліни [43].

Параметр відповідності мети навчання УМзаПС меті ОП визначається на основі ступеня конкретизації у межах змісту дисципліни основних аспектів підготовки високопрофесійних педагогічних працівників, що зазначено в освітній програмі. За цим параметром формулювання мети аналізованого курсу у більшості педагогічних ЗВО характеризується такими ознаками:

1. Часткове відображення потенційних можливостей УМзаПС стосовно досягнення мети ОП: звуження компетентнісної парадигми до однієї компетентності (комунікативної) [2; 144; 160–162]; відсутність у формулюванні очевидно наявних у змісті УМзаПС аспектів професійного розвитку, відображених в ОП (формування «національної свідомості, патріотизму, готовності до самореалізації у професійній і громадській діяльності» [123]);

2. Обмеження змістового наповнення дисципліни щодо забезпечення належного рівня професійного мовлення студентів. Зокрема, як елемент мети «практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови» [160; 163], хоча професійна діяльність педагога передбачає також активне використання засобів публіцистичного (збори, наради, виховні заходи тощо), художнього (демонстрація виражальних можливостей української мови, мотивування до її вивчення) та епістолярного (письмове спілкування в інтернеті) стилів.

3. Орієнтація на знанневоцентричну парадигму навчання, неузгодженість з положенням мети ОП «формування та розвиток загальних та фахових компетентностей» [128], «формування у майбутніх фахівців професійної компетентності» [126]: «1.1 Мета курсу: розширити знання про українську мову як державну мову в Україні; надати ґрунтовні знання про особливості усного та писемного ділового спілкування» [142, с. 4]; «систематизація знань з української літературної мови загалом і професійного спілкування зокрема; формування вміння написання, складання та перекладу професійних текстів; оволодіння нормами сучасної української орфоєпії, орфографії, лексики, граматики, стилістики і правилами мовного етикету у межах професійного спілкування на рівні знань і вмінь» [164, с. 4].

4. Відсутність чіткого формулювання мети навчання УМзаПС у робочій програмі курсу [143].

Оскільки мета є стрижневим компонентом формування змісту навчальної дисципліни, нечіткість або невідповідність її формулювання матиме вплив на інші параметри якості навчально-методичного забезпечення і на результати навчання.

Аналіз відповідності змісту дисципліни, відображеного в робочій програмі, вимогам ОП необхідно здійснювати на компетентнісній основі, що передбачає визначення можливостей формування зазначених в ОП компетентностей шляхом опанування дисципліни «УМзаПС» та відбір нереалізованих в ОП, але потенційно важливих компетентностей. За цим параметром дослідження робочих програм УМзаПС вибірки ЗВО отримано наступні результати:

1. Повна відповідність компетентностей робочої програми матриці ОП, однак часткова відповідність змісту УМзаПС у напрямку звуження компетентнісного переліку. Зокрема, неврахування загальних компетентностей «здатність до оволодіння сучасними знаннями та застосування їх у практичних ситуаціях», «здатність до співпраці і взаємодії у команді», «здатність до вільного користування засобами сучасних інформаційних і комунікаційних технологій» [123, с. 7–8], формування яких залежить від реалізації методичної

системи навчання УМзаПС. А також фахових компетентностей «здатність до навчання дітей раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки» [123, с. 8], «здатність до національно-патріотичного виховання дітей раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку (любів до Батьківщини, рідної мови, рідного міста, поваги до державних символів України)», можливість формування яких підтверджується наявністю в робочій програмі курсу тем «Основи культури української мови» та «Державна мова – мова професійного спілкування» [160, с. 6]. Крім того, вважаємо, що «здатність до самоосвіти, саморозвитку, професійного самовдосконалення протягом життя» [123, с. 9] є обов'язковою і необхідною до формування компетентністю у процесі вивчення будь-якого курсу в ЗВО.

Невиправдане звуження компетентнісної парадигми тільки до професійно-комунікативної компетентності [126, с. 16] значно обмежує можливості реалізації методичної системи УМзаПС. А виділена окремо комунікативна компетентність віднесена до практичного курсу української мови у початковій школі. Причому її компонент – «уміння володіти різновидами стилів мовленнєвого спілкування у ситуаціях запобігання та врегулювання конфліктів» – чітко відображений у змісті УМзаПС темами «Стилістика сучасної української літературної мови» [164, с. 7] та «Культура усного мовлення як інструмент професійної діяльності» [164, с. 8].

2. Відсутність переліку компетентностей за ОП [154, с. 5; 162], використання знанневоцентричного підходу до формування робочої програми УМзаПС (вказівка на знання, вміння і навички без окреслення компетентностей). Наявність у вільному доступі тільки профілю освітньої програми, що не дає повного уявлення про компетентнісну парадигму ОП [154].

3. Відсутність компетентнісної парадигми дисципліни в ОП, що нівелює можливість її конкретизації у робочій програмі курсу [125; 161].

4. Часткова невідповідність компетентностей у робочій програмі зафіксованим у матриці ОП при повній змістовій відповідності. Зокрема, в ОП для УМзаПС зафіксовано загальні компетентності (ЗК) 1, 4, 12 [128], а робоча програма відображає 1, 2, 4 [142]. Причому компетентність ЗК 12 в ОП і ЗК 2 в робочій програмі змістовно відповідають можливостям курсу «УМзаПС»: «Інформаційно-комунікаційна. Здатність до застосування сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання комунікативних задач у професійній діяльності вчителя початкових класів й у повсякденному житті» [128]; «Інформаційно-аналітична. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу, систематизації й узагальнення інформації, зокрема професійно-педагогічної, з різних джерел та формулювання логічних висновків» [128, с. 12; 142, с. 4].

5. Обгрунтоване звуження переліку компетентностей у робочій програмі стосовно закріплених за цим курсом у матриці ОП. Зокрема фахові компетентності (ФК) ФК – 3 «Педагогічна компетентність», ФК – 4 «Методична компетентність» не відображені в робочій програмі, оскільки зміст УМзаПС не

забезпечує їх формування [142, с. 4–5]. ФК – 6 в переліку ОП відсутнє, хоча закріплене в матриці [128, с. 16, 26].

6. Звуження компетентнісної парадигми дисципліни і в ОП, і в робочій програмі, що свідчить про низький рівень реалізації компетентнісного підходу до конструювання названих документів. Так, зміст УМзаПС придатний для формування інформаційно-аналітичної, етичної компетентностей і компетентності міжособистісної взаємодії (ЗК – 2, 6, 8 [128, с. 12–13]). Це підтверджено наявністю у робочій програмі курсу теми «Особливості наукового тексту. Оформлення результатів наукової діяльності» [142, с. 6], що передбачає «здатність до пошуку, оброблення та аналізу, систематизації й узагальнення інформації, зокрема професійно-педагогічної, з різних джерел та формулювання логічних висновків» [128, с. 12], а також тем «Усне ділове спілкування» і «Мовні особливості професійного мовлення» [142, с. 5–6], спрямованих на формування здатності «діяти на основі принципів і норм етики, правил культури поведінки у стосунках із дорослими й дітьми на основі загальнолюдських та національних цінностей, норм суспільної моралі; дотримуватися принципів педагогічної етики (професійної етики вчителя початкової школи)» [128, с. 13] і здатності до «ефективної міжособистісної взаємодії; зокрема, здатності успішно взаємодіяти з керівництвом, колегами, учнями та їхніми батьками; володіння алгоритмами конструктивного вирішення педагогічних конфліктів. Здатність працювати в команді, здатність до співпраці, групової та кооперативної діяльності» [128, с. 13].

7. Невиправдане розширення компетентнісної парадигми УМзаПС в ОП, зокрема віднесення до неї всіх ЗК [127, с. 14–16] і відповідно неможливість належного відображення їх у робочій програмі [163]. Наприклад «ЗК–11: здатність забезпечувати необхідний рівень індивідуальної та групової безпеки на виробництві (у навчальному закладі), побуті та у разі виникнення надзвичайних ситуацій» не має жодного змістового підтвердження в курсі УМзаПС, а тому віднесення її до компетентнісної парадигми є методично не обґрунтованим.

Таким чином, дослідження відповідності змісту дисципліни «УМзаПС» в робочих програмах вимогам ОП показало несистемне застосування компетентнісного підходу, відсутність чіткої кореляції між програмовими компетентностями та їх конкретизацією у межах визначеного курсу. Така ситуація спричиняє некоректність змістового наповнення дисципліни, дублювання матеріалу в різних курсах.

Аналіз робочих програм УМзаПС за параметром узгодження результатів навчання, закріплених у них, з результатами навчання, визначеними у відповідній освітній програмі, здійснено з урахуванням таких критеріїв: відповідність меті навчання курсу, що конкретизується у контексті мети ОП; кількісне врівноваження стосовно змісту дисципліни; вимірюваність і належне мовне оформлення, що виявляє можливість оцінки результатів навчання. Внаслідок дослідження виділено й узагальнено такі характерні особливості:

1. Чітке дотримання програмних результатів навчання під час формування робочої програми, однак відсутність їх конкретизації у межах кожної теми.

Очевидно, що опанування теми завершується оцінюванням результатів. Натомість наявні теми без окреслених результатів навчання. Наприклад, до теми «Державна мова – мова професійного спілкування» закріплено узагальнений результат «грунтовно засвоїти норми сучасної літературної мови й практично оволодіти ними» [142; 160, с. 6], досягнення якого є неможливим у межах однієї теми. Водночас для інших питань теми не передбачено результативного підсумку.

2. Відсутність сформульованих результатів навчання у робочій програмі [141] і відсутність матриці забезпечення програмних результатів навчання (ПР) відповідними компонентами освітньої програми в ОП [125].

3. Неузгодженість результатів навчання робочої програми й ОП, формулювання за принципом «знати / вміти», що не дає чіткого уявлення про тематичну приналежність результату й можливість його виміряти [162, с. 4–5, 163, с. 4].

4. Відсутність програмових результатів навчання, що комплексно охоплюють змістове спрямування курсу (недоліки формування ОП) [126; 128], відповідно неможливість тематичної конкретизації їх у робочій програмі.

Варто зауважити, що у жодній із проаналізованих робочих програм не виявлено чітко виділених результатів навчання стосовно кожної теми відповідно до освітньої програми. Цитування ПР з ОП у робочій програмі УМзаПС [142; 164] не доцільне, оскільки є узагальненим результатом підготовки фахівця і може досягатися шляхом вивчення багатьох дисциплін, відповідно не підлягає оцінюванню у межах конкретного курсу.

Крім того, формулювання значної кількості очікуваних результатів навчання УМзаПС у робочих програмах здійснено без орієнтації на їх вимірюваність, що є основним показником. Наприклад, зміст висловлювання «послугуватися вербальними й невербальними засобами обміну інформацією» [143, с. 6] не вказує ні на рівень уміння, ані на конкретні різновиди мовних засобів, якими студент повинен вміти послугуватися, що не дозволяє виділити критерії оцінки цих умінь. Уміння «готуватися до публічного виступу» [161, с. 5] також не підлягає ідентифікації як результат навчання, оскільки вказує на незавершений процес з невизначеними ознаками. Вважаємо доцільним варіант «самостійно готувати й виголошувати промову з дотриманням усіх вимог та з використанням інформаційних технологій», що вказує на критерії самостійності, дотримання вимог і використання технічних засобів.

Визначені недоліки формулювання результатів навчання УМзаПС та їх координації з ПР в ОП вказують на наявність методичної проблеми конструювання робочої програми дисципліни на основі компетентнісного підходу, що потребує алгоритмізації та узагальнення.

Дослідження параметру адекватності критеріїв оцінювання очікуваним результатам навчання з урахуванням компетентнісного підходу показало суттєві недоліки, що прямо впливають на якість опанування дисципліни.

1. Встановлені критерії оцінювання в окремих робочих програмах не мають жодного зв'язку з очікуваними результатами навчання. Зокрема, «відвідування

і робота на практичних заняттях» [161, с. 13], – критерій відвідування не підтверджує формування умінь чи компетентностей, а види роботи на заняттях не конкретизовані, що порушує принцип створення однакових умов оцінювання для усіх студентів.

2. Відсутність встановлених критеріїв оцінювання у робочій програмі курсу [142], що не відповідає Рекомендаціям Міністерства освіти і науки України, за якими «критерієм успішного проходження здобувачем освіти підсумкового оцінювання може бути досягнення ним мінімальних порогових рівнів оцінок за кожним запланованим результатом навчання навчальної дисципліни» [204, с. 6].

3. Узагальнення критеріїв оцінювання у робочій програмі, категоризація їх за шкалою «відмінно – незадовільно» без координації з результатами навчання [164, с. 12]. Такий підхід не забезпечує об'єктивності оцінювання і знижує мотиваційний компонент навчального процесу.

4. Розроблені критерії оцінювання спираються на знанневоцентричну парадигму навчання без урахування здатності застосовувати отримані знання в практичній діяльності [143, с. 20; 160, с. 13].

Як бачимо, для більшості викладачів УМзаПС проблема підвищення об'єктивності оцінювання навчальних досягнень студентів не є очевидною, тоді як для ЗВО гарантія якості наданих освітніх послуг – це суттєвий складник діяльності, що повинен бути підтверджений надійною системою оцінювання. В умовах конкуренції на ринку освітніх послуг педагогічні заклади вищої освіти зацікавлені не тільки у створенні прозорої об'єктивної системи оцінювання на єдиній методологічній основі, але й у введенні в навчальний процес відповідних змістових компонентів щодо формування у майбутніх педагогів оцінювальної компетентності.

Параметр раціональності кількісного розподілу навчальних годин між темами для аудиторних форм навчання та видами самостійної роботи студентів з УМзаПС ґрунтується на показниках, закріплених в ОП, і бюджеті часу, визначеному навчальним планом. Однак залишається важливим суб'єктивний аспект внутрішньопредметного розподілу годин викладачем. Аналіз робочих програм з УМзаПС за цим параметром показав такі узагальнені результати:

1. Розподіл годин для лекційних і практичних занять на основі «балансування» між складністю теми та рівнем інтересу до неї студентів. Причому складні для вивчення, але важливі для професійної підготовки майбутніх педагогів теми часто залишаються на самостійне опрацювання. Зокрема, тема «Українська термінологія у професійному спілкуванні» не отримала жодної аудиторної години на денній формі навчання, а «Основи культури української мови» – аж 6 годин [160, с. 9]. На вивчення теми «Документи і їх класифікація» не відведено жодної аудиторної години, хоча практика викладання УМзаПС підтверджує складність матеріалу й необхідність детального пояснення, оскільки згаданий матеріал не охоплено більше жодним навчальним курсом [163, с. 6]. Такий розподіл не дозволяє створити оптимальні умови для повноцінного засвоєння матеріалу й об'єктивного оцінювання з метою формування професійного усного й писемного мовлення майбутніх фахівців педагогічної галузі.

2. Відсутність погодинного розподілу в робочій програмі [142], що суперечить освітньому законодавству: структура робочої програми навчальної дисципліни повинна вміщувати «обсяг дисципліни в кредитах ЄКТС та його розподіл у годинах за формами організації освітнього процесу та видами навчальних занять (відповідно до ст. 50 Закону України «Про вищу освіту»)» [204, с. 6; 139].

3. Розподіл годин для самостійної роботи студентів без конкретизації видів завдань, що позбавляє робочу програму обґрунтування такого розподілу (подано тему, план і кількість балів) [143; 160–162; 164].

Отже, результати аналізу робочих програм за параметром тематичного розподілу навчальних годин підтвердили наявність проблемних аспектів, які потребують доопрацювання в усіх аналізованих ЗВО.

Параметр ефективності та інноваційності застосовуваних методів навчання виявився найбільш проігнорованим у робочих програмах вибірки ЗВО. Результати аналізу показали градацію заповнення цього розділу від частотного застосування системи методів з урахуванням інформативної цінності матеріалу [163, с. 10], лаконічного переліку методів без змістового розширення [160–162; 164] до відсутності розділу «Методи і технології навчання» у робочій програмі УМзаПС [142; 143]. Така ситуація спричинена, з одного боку, факультативністю цього елемента структури робочої програми відповідно до Рекомендацій Міністерства науки і освіти України, а з іншого боку, – відсутністю необхідних науково-методичних розробок у цьому напрямку, що ускладнює процес підготовки та самопідготовки викладача до створення навчально-методичного забезпечення з курсу «УМзаПС».

Параметр доцільності відбору засобів оцінювання та методів демонстрування результатів навчання проаналізовано з урахуванням наявності чітких критеріїв оцінювання та вимог до виконання кожного виду роботи. Простежується тенденція до узагальнення критеріїв оцінювання без конкретизації у межах кожного методу демонстрування результатів навчання [143; 161; 162; 164], а також відсутності цього розділу [142]. Більш детальну інформацію можна почерпнути лише в двох аналізованих робочих програмах, у яких подано методи перевірки та кількісного оцінювання конкретних видів завдань [160; 163]. Отже, існує необхідність розширення, більш чіткого структурування і конкретизації вимог до демонстрованих студентами результатів навчання, що підлягають оцінюванню.

Логічним завершенням кожної робочої програми є перелік рекомендованих джерел інформації. Цей розділ стає особливо актуальним для студентів в умовах перенасичення сучасного інформаційного простору, тому повинен вміщувати найновіші, достовірні, різновекторні дослідження, спрямовані не тільки на отримання необхідного матеріалу, але й формування власних узагальнень, бачення проблеми, розвиток критичного мислення студентів, водночас відповідаючи меті та змісту УМзаПС. Аналіз робочих програм за названим параметром розкрив деякі особливості побудови цього розділу й дав можливість сформулювати конкретні рекомендації щодо вдосконалення пропонуваніх студентам базових і допоміжних джерел інформації.

1. Відсутність у списку рекомендованої літератури нової редакції Українського правопису (2019) [187] у переважній більшості аналізованих робочих програм [142; 143; 160; 161; 163; 164] позбавляє УМзаПС лінгвістичної основи, залишаючи важливий аспект професійного мовлення майбутніх педагогів на самоосвіту.

2. Найновіші рекомендовані джерела до курсу «УМзаПС» датовані 2011-2015 рр. ([199] – [163]; [66] – [160]), 2015 р. [3; 101]. Більш сучасна література належить до навчально-методичного забезпечення конкретного ЗВО. Зокрема: [164] – [93], [162] – [88].

3. Характерною особливістю аналізованих робочих програм є відсутність у списках рекомендованої літератури новітніх наукових досліджень у сфері УМзаПС та дотичних профільних публікацій. Така ситуація ілюструє тенденцію до ігнорування у методиці навчання УМзаПС сучасних наукових напрацювань, що, в свою чергу, створює перешкоди для розвитку цієї галузі лінгводидактики. Крім того, наукові публікації фахового спрямування є ефективним засобом створення професійного контексту та інструментом текстоцентричної технології навчання. Досвід викладання курсу та ґрунтовні експериментальні дослідження підтверджують, що процес опанування наукового стилю мови, формування термінологічної, загальнонаукової компетентностей стає продуктивнішим за умови використання фахових наукових текстів. «Фахово зорієнтоване навчання української мови на основі застосування наукових текстів різного призначення відображає практичне спрямування курсу, його націленість на майбутню діяльність» [31, с. 389].

4. Змістовий аналіз рекомендованих джерел у робочих програмах УМзаПС показав їх узагальнений характер, орієнтацію на студентів усіх спеціальностей, що підтверджує необхідність профілізації дисципліни, трансформації базових підручників і посібників відповідно до спеціальності, що здобувається. У списках літератури всіх аналізованих робочих програм знайдено лише одне джерело з чітким призначенням для вчителів [65] – [162]. Така ж ситуація зі словниками: відсутній словник термінів УМзаПС у списках рекомендованих джерел усіх робочих програм, фахові словники подано тільки в одній робочій програмі [163, с. 14]. Не в усіх робочих програмах наявний перелік електронних інформаційних ресурсів. Проігнорованою у рекомендованих студентам джерелах інформації залишається законодавчо-нормативна база, що підтверджує основні змістові компоненти курсу і становить правову основу для здійснення державної мовної політики в Україні. А саме: мовне законодавство [51; 67; 82; 144; 147; 148; 158], Державний стандарт початкової освіти [55], Національний стандарт України «Державна уніфікована система документації. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлювання документів. ДСТУ 4163-2020 [115]. Адже усвідомлення державотворчої ролі української мови, важливості опановуваного матеріалу в курсі УМзаПС для майбутньої професійної діяльності формує мотиваційний компонент навчання, серйозне ставлення студентів до освітнього процесу загалом.

Аналіз структури навчальної дисципліни УМзаПС за робочими програмами підтвердив поступове зниження інтересу до її викладання в педагогічних ЗВО, як і в інших ЗВО, про що наголошують дослідники [31, с. 321]. Загальна кількість аудиторних годин, відведених на вивчення курсу, коливається від 34 год [163] до 64 год [162], причому в окремих ЗВО це суто практичний курс без лекційних годин [143; 161] або з незначною їх кількістю (8 год на денній формі навчання, 4 год – на заочній) [164, с. 3]. Найкраща ситуація у Львівському національному університеті ім. І. Франка, де на вивчення УМзаПС для студентів спеціальності «Початкова освіта» відведено 32 год лекцій і 32 год практичних занять. Відрадно, що у всіх аналізованих педагогічних ЗВО УМзаПС належить до обов'язкових компонентів ОП і її вивчення завершується екзаменом у більшості ОП (крім Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського та Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського, де підсумковою формою контролю визначено залік). Однак, починаючи з 2020 року, з'являються тривожні ознаки виключення курсу УМзаПС з ОП педагогічних спеціальностей (Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка). І хоча натомість уведено як вибіркові компоненти «Практикум з орфографії української мови» та «Практикум із синтаксису української мови», забезпечити формування такого широкого спектру компетентностей, який притаманний УМзаПС, вони не зможуть.

Неконструктивні зміни відбуваються у поодиноких непедагогічних ЗВО, в ОП яких УМзаПС замінено на курс «Основи академічного письма» [124]. Обґрунтування таких змін здійснюється з опорою на методичні рекомендації, створені «в межах Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project, SAIUP), що адмініструється Американськими Радами з міжнародної освіти за сприяння МОН України та підтримки Посольства США в Україні» [202]. Однак порівняння змісту курсів «УМзаПС» та «Основи академічного письма» однозначно підводить до висновку про їх співвідношення, як загального і часткового. Пропонований курс охоплює тільки наукове мовлення, особливості якого вже є у структурі дисципліни «УМзаПС». Окрім того, формування професійного мовлення висококваліфікованого фахівця – поняття значно ширше й охоплює не тільки науковий стиль мови, але й публіцистичний, офіційно-діловий, частково – розмовний та художній, епістолярний у писемному та усному їх виявах. Тому вважаємо недоцільним і нераціональним звужувати змістове наповнення дисципліни суто до академічного письма, йдучи шляхом заміни курсів. Розробники методичних рекомендацій зазначають, що «курс можна упроваджувати як цілісний або через окремі модулі» [202, с. 3]. Оскільки бюджети часу в навчальних планах досить обмежені, методично продуктивнішим буде розширення третього модуля УМзаПС додаванням годин на формування академічної культури та академічної грамотності. Інші спроектовані напрямки роботи в курсі «Основи академічного письма» вже вміщені в програму УМзаПС: «здобути практичні навички усного і писемного наукового мовлення, досвід збирання і вивчення фактів, роботи з фаховими

текстами, самостійного пошуку й опрацювання джерел, досвід виконання як індивідуальних завдань, так і групових проєктів; ... виявити власні аналітичні, критичні та творчі здібності; інтенсифікують комунікацію студентів між собою, а також з викладачем; навчають студентів розраховувати й планувати свій час, критично оцінювати власну, а також працю колег» [202, с. 7].

Детальний структурний і змістовий аналіз робочих програм УМзаПС у педагогічних ЗВО дає можливість розробки алгоритмізованої моделі їх конструювання на основі компетентнісного підходу (рис. 4.1), що сприятиме оптимізації та підвищенню результативності процесу навчання УМзаПС.

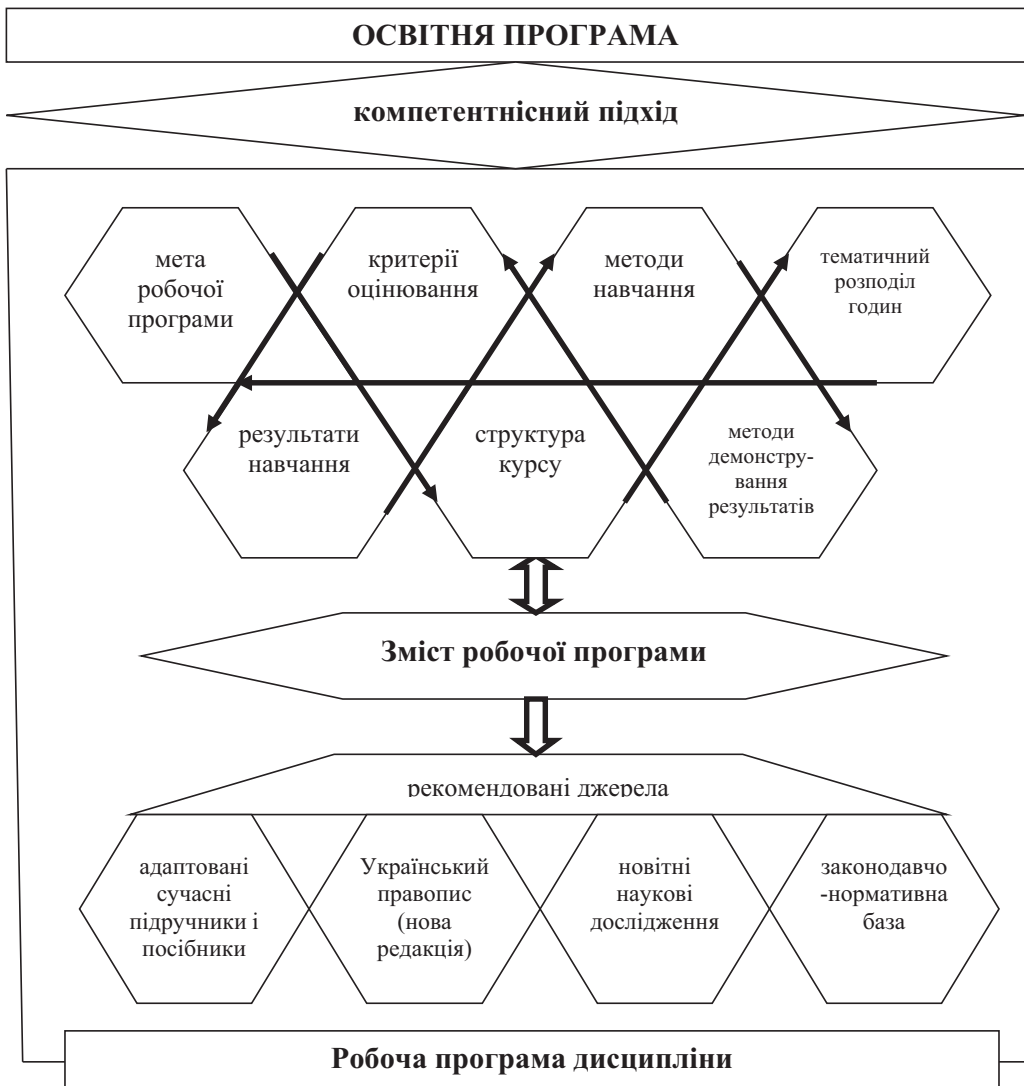


Рис. 4.1. Модель конструювання робочої програми УМзаПС на основі компетентнісного підходу

Джерело: розроблено автором.

Пропонований алгоритм візуалізовано на рис. 4.1 та реалізовано в робочій програмі досліджуваної дисципліни (Додатки В, И). Порядковість і взаємозв'язок компонентів робочої програми зумовлені її статусом як основного документа навчально-методичного забезпечення дисципліни та вимогами ОП. Якість архітектури та змістової логіки робочої програми ілюструє професійну компетентність науково-педагогічного працівника, визначає кількість і призначення інших видів навчально-методичного забезпечення курсу.

4.1.2. Реалізація змісту навчання української мови за професійним спрямуванням у сучасних навчально-методичних посібниках

Враховуючи необхідність максимально повного надання студентам актуальної наукової інформації та матеріалів для ефективного опанування курсу «УМзаПС», розробляються інші форми методичного забезпечення дисципліни, зокрема: посібники, методичні вказівки і рекомендації, конспекти лекцій, завдання для самостійної та індивідуальної роботи, ілюстративні матеріали, хрестоматії, каталоги ресурсів, навчально-методичні комплекси тощо [204]. Важливо зазначити, що необхідність створення навчально-методичного комплексу дисципліни зумовлюється вимогами конкретного ЗВО і не передбачена жодним нормативним документом.

Аналіз наявних навчально-методичних розробок щодо оптимізації процесу навчання УМзаПС у сучасних педагогічних ЗВО здійснено за такими показниками: 1) змістове забезпечення курсу відповідно до робочої програми; 2) актуальність і новизна вміщеної інформації; 3) відповідність практичного блоку теоретичному наповненню; 4) засоби професійної адаптації базового матеріалу; 5) реалізація компетентнісної парадигми дисципліни.

Загальний огляд змісту навчальних посібників, які рекомендовані та функціонують в освітньому процесі педагогічних ЗВО України, показав їх відповідність затвердженому змістовому наповненню УМзаПС і тенденційність щодо першого базового підручника «Українська мова за професійним спрямуванням», створеного 2011 року на основі затвердженої типової програми дисципліни (автори: С. В. Шевчук, І. В. Клименко) [199]. Зокрема, у навчальному посібнику для самостійної роботи студентів В. Богатько, Л. Прокопчук [8] чітко дотримано визначеного у типовій програмі вектору навчання. Однак тематичний розподіл матеріалу здійснено з акцентом на практичні заняття, оскільки для них відведено 24 год, а на лекції – 18 год. Посібник структуровано відповідно до кредитно-модульної системи навчання, доповнено завданнями для самостійної роботи, модульного контролю. Додатки вміщують критерії оцінювання знань студентів, рівні для визначення ступеня засвоєння навчального матеріалу та словник найуживаніших термінів. Другий змістовий модуль, важчий для засвоєння, автори доповнюють окремим навчально-методичним посібником, орієнтованим на діяльнісне опанування особливостей усної та писемної

професійної комунікації [152]. Специфікою видання є розкриття особливостей організації навчального процесу за вимогами кредитно-трансферної системи, що реалізована через подання орієнтовної структури залікового кредиту, створення навчально-методичної карти дисципліни та порядку розрахунку рейтингових балів за видами модульного контролю. Окремим розділом подано тестові завдання для самоконтролю і взаємоперевірки, що значно підвищує цінність видання щодо організації самостійної роботи студентів.

Цікавим з методичного погляду вважаємо посібник-практикум Ж. Колоїз і Н. Березовської-Савчук [81]. Посібник складено відповідно до ОП підготовки бакалавра спеціальностей 014.02 – 014.14 Середня освіта, 015.16 Професійна освіта, 022 Дизайн; 024 Хореографія; 242 Туризм, структура й зміст його більш деталізовані, зокрема в блоці 2 «Культура писемного професійного спілкування в аспекті документування», який вміщує 10 тем, присвячених вивченню культури документування різних видів текстів. Однак ні для теоретичної, ні для практичної частин посібника не характерна чітка профілізація, а отже, він легко може бути адаптованим до вивчення УМзаПС студентами будь-якої спеціальності.

Спробу фахової диференціації зробили автори посібника «Українська мова за професійним спрямуванням: теорія і практика» [101]. Зміст видання повністю забезпечує курс «УМзаПС» відповідно до робочої програми. Однак акцент у ньому зміщено в лінгвістичному напрямку. На вивчення загальних характеристик української літературної мови і професійного спілкування та документів у професійному мовленні відведено тільки 2 год. Зрозуміло, що ґрунтовно донести до студентів настільки складний і значний за обсягом матеріал за одне заняття неможливо. Водночас наступні 7 тем повністю дублюють матеріал курсу «Сучасна українська мова з практикумом», на вивчення якого в згаданому ЗВО (013 Початкова освіта) відведено аж 15 кредитів ECTS [127]. Така ситуація можлива за умови досконалого володіння студентами мовознавчим матеріалом, що дало б можливість розкривати специфіку застосування кожного мовного явища в професійному спілкуванні. Однак практика доводить, що лінгвістична компетентність студентів 1 курсу (у робочій програмі та ОП – 1-й семестр) потребує значного вдосконалення, робота над яким займає весь відведений час. Спільна теоретична частина для студентів усіх спеціальностей, оскільки мовні норми не залежать від майбутнього фаху, реалізується у практичному блоці з орієнтацією на професійний контекст. Як стверджують автори, «ремарки ПС – психологія; ОМ – образотворче мистецтво; ЗЛ – здоров'я людини; ДО – дошкільна освіта є підказкою для викладача і студентів при виборі завдань для виконання, однак вони чисто умовні, оскільки тексти з психології можуть зацікавити, наприклад, образотворців, а тексти зі сфери мистецтва будуть цікавими для педагогів, психологів, валеологів, дошкільників» [101]. Такий спосіб профілізації базового матеріалу на сьогодні залишається поки що єдиною спробою стосовно УМзаПС у педагогічних ЗВО, що підкреслює своєрідність аналізованого видання.

Схожим за структурою, також лінгвістично орієнтованим, є посібник З. Мацюк, Н. Станкевич [106]. Призначений для «майбутніх фахівців банківської, фінансової, економічної, юридичної та інших галузей» [106, с. 2], аналізований посібник містить окремі елементи економічного спрямування, переважно приклади речень чи зразки бібліографічного оформлення джерел, які не можна вважати елементами профілізації з огляду на їх незначну кількість. Практичний блок обмежений до планів занять та списків літератури, а завдання для самостійної роботи студентів орієнтовані на знання освітню парадигму (наприклад, опрацювати відповідну літературу, повторити, закріпити зазначені правила, законспектувати та ін.).

В окремих ЗВО наявні методичні розробки до практичних занять з УМзаПС, у яких акцент зроблено на професійній комунікації, зокрема культурі усного спілкування та оформленні ділових паперів [16]. Лінгвістичний аспект у структурі посібника не відображено.

Поєднання лінгвістичної та документної складових дисципліни з переорієнтуванням на компетентнісну освітню парадигму становлять методичну концепцію Н. Юрійчук [205]. Однак значний обсяг інформації та невідповідна йому кількість годин, відведених на його опанування, спричинили змістовий хаос в тематичній організації матеріалу і відсутність семантичного зв'язку між темами й питаннями плану до них. Наприклад, прикметник і займенник як частини мови, договір, трудова угода і телеграма розглядаються під заголовком «Мова і професія». А тема «Стилістичне використання морфологічних засобів мови» об'єднує вивчення прес-релізу, службових записок, числівника як частини мови, дієслова та його форм і правопис часток. Такий розрив між напрямками роботи в межах однієї теми не може забезпечити формування необхідних компетентностей і досягнення запланованих результатів навчання, оскільки не дозволяє встановити взаємозв'язок між мовними явищами та реальним процесом їх функціонування у професійному мовленні, тобто позбавляє навчання діяльнісного компонента.

Якщо більшість аналізованих посібників відображають змістове наповнення УМзаПС, то першою спробою організації напрацювань з методики навчання курсу можна вважати посібник Т. Крашеніннікової та А. Подворчан, метою якого визначено опис основних методів та форм навчання з акцентом на нестандартних заняттях [86]. І хоча видання призначено як викладачам, так і студентам, очевидним є його лінгводидактичне позиціонування, що вказує на необхідність таких розробок у контексті нової галузі – методики навчання української мови за професійним спрямуванням.

Отже, аналіз навчально-методичних посібників з УМзаПС, призначених для студентів ЗВО, виявив проблемні аспекти в їх змістовій організації, що відображають актуальні питання методики навчання цієї дисципліни [37]. По-перше, зміст посібників, рекомендованих і Міністерством освіти та науки України, і рішеннями вчених рад ЗВО, відображає методичні пошуки

способів урівноваження лінгвістичного та професійно-комунікативного блоків у структурі УМзаПС. Більшість видань спираються на типову програму курсу та, відповідно, базовий підручник (С. Шевчук, І. Клименко), створений на її основі [199]. Однак ефективне формування професійно-комунікативних умінь в усному й писемному виявах завжди ґрунтується на лінгвістичній компетентності студентів. А цей вектор освітньої діяльності потребує додаткових зусиль у ЗВО, оскільки, як показує практика, шкільний рівень знань з української мови не здатний забезпечити належної основи для якісної професійної комунікації. Вихід із ситуації, що склалася, вбачаємо в кількох важливих організаційно-методичних заходах: 1) уведенні курсу «Сучасна українська мова з практикумом» на тих спеціальностях, де його немає; 2) викладанні дисципліни «УМзаПС» на 2–3-у курсах бакалаврату, а не на першому, як відображено в ОП багатьох ЗВО [123; 125–128]; 3) закріпленні екзамену як підсумкового контролю навчальних досягнень студентів, що підвищить їх мотивацію до самопідготовки та самоконтролю.

По-друге, проблемним аспектом у сучасних підручниках і посібниках з УМзаПС вважаємо універсальність їх змісту, іноді – формальну профільну адаптацію (вказівка в анотації, переформулювання тем), яка не має реального впливу на способи і засоби реалізації визначених цілей та досягнення очікуваних результатів. У контексті з'ясованої проблеми виникає необхідність дослідження понять «профілізація навчання», «профілізація навчальної дисципліни», а відтак визначення реальних і потенційних способів профілізації, що знаходять відображення у навчально-методичному забезпеченні УМзаПС.

4.1.3. Концептуальні засади профілізації української мови за професійним спрямуванням та їх відображення у навчально-методичному забезпеченні курсу

Вивчення наукового інформаційного простору окресленого питання показало, що профілізація як об'єкт науково-педагогічних досліджень має недавню історію. Тракткування цього поняття обмежуються контекстом «засвоєння певної професійної діяльності, пов'язаної зі спеціальністю, що здобувається» [19, с. 266]. У тлумачних словниках, словниках іншомовних слів наявна тільки лексема «профілювати», яка містить твірну основу стосовно досліджуваного слова з необхідним нам тлумаченням: «3) спрямовувати що-небудь певним чином» [198, с. 504; 177, с. 333]. Дослідження процесу профілізації навчання у ЗВО базуються на таких дефініціях: 1) профілізація освітнього середовища педагогічного ЗВО – це «процес підвищення якості освіти і готовності майбутнього педагога до ефективної професійної діяльності, вдосконалення його професійно-педагогічної підготовки через формування професійних умінь студентів» [5]; 2) профілізація освітнього середовища – це «процес диференціації навчання на основі особистісного і

професійного орієнтування, акмеологічності та аксіологічності дій учасників педагогічного процесу за рахунок нововведень і змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу» [72]; 3) профілізація професійної підготовки майбутніх фахівців – «процес спеціалізованої підготовки при одночасному забезпеченні її універсальності, коли за рахунок змін у структурі, змісті й організації навчального процесу створюються умови для професійного розвитку студентів» [68]. Застосування терміну «профілізація» стосовно навчальних дисциплін здійснено в дослідженні І. Медведєва, однак без чіткого трактування цього поняття [108]. Основною вимогою процесу профілізації загальнонаукових дисциплін автор визначає збереження логіки поєднання їх елементів з компонентами циклу професійної підготовки, що реально відображається у міжпредметних зв'язках [108, с. 78–79].

На основі узагальнення сутності наведених визначень поняття «профілізація навчальної дисципліни «УМзаПС» пропонуємо використовувати з таким значенням: це відображення у змістовому наповненні курсу майбутньої професійної діяльності студентів, що активізує їх системне мислення та фіксується у навчально-методичному забезпеченні УМзаПС.

З метою визначення основних способів, які використовуються авторами навчально-методичних розробок для профілізації курсу, проведено аналіз навчально-методичного забезпечення УМзаПС не тільки педагогічних, але й інших галузей знань. Таке розширення поля наукового дослідження зумовлене необхідністю з'ясування усіх можливих варіантів вирішення проблеми шляхом проведення аналогій і з урахуванням визначених компетентностей.

Результати аналізу змісту посібників та методичних рекомендацій з УМзаПС для студентів природничо-географічного [207], історичного факультетів [186], юридичних спеціальностей [109; 185; 197], медичних факультетів [184], спеціальностей «Менеджмент», «Публічне управління та адміністрування» [183], фізико-математичних і технічних спеціальностей [15; 56], агротехнологічних [201], негуманітарних [25], економічних [105], філологічних спеціальностей [4], для державних службовців [134; 155] підтвердили незначну кількість або повну відсутність профілізаційних елементів, спрямованих на створення професійного дискурсу. Найбільш професійно адаптованими визначено підручники та навчально-методичні посібники для медичних факультетів О. Турган, О. Сидоренко, С. Козиряцької та О. Вещикової [77; 184], Г. Золотухіна, Н. Литвиненко та Н. Місник [70], Є. Світличної, А. Берестової, О. Тележкіної [170], Т. Лещенко, Т. Шарбенко [99]. Підґрунтям для таких висновків стали розміщені в них методичні рекомендації до вивчення кожної теми, зокрема, про особливості фахової мови медика та специфіку спілкування лікаря з хворим, подання конкретних прикладів неправильного слововживання серед лікарів: «як правильно сказати: *госпіталь* чи *шпиталь*; *положення*, *становище* чи *стан хворого*; *привести до захворювання* чи *привести до захворювання*; *область серця* чи *ділянка серця*; *запалення легень* чи *запалення легенів*; з якими словами

слід вживати прикметники: *лікарський, лікарняний, лікувальний* тощо» [77, с. 12]. На практичних заняттях рекомендовано для редагування фахові тексти, професійно орієнтовані теми рефератів для самопідготовки: «Мовленнєвий етикет лікарів», «Культура мовлення лікарів», «Мова лікаря як словотерапія», «Культура слова медичних працівників», «Грамотне слововживання у медицині» [77, с. 13], розроблено завдання для відтворення реальних комунікативних ситуацій з майбутньої фахової діяльності студентів [184, с. 22]. Чітка профілізація змісту кожного розділу простежується в посібнику Т. Лещенко, Т. Шарбенко [99] для студентів вищих медичних закладів освіти IV рівня акредитації. Усі лінгвістичні норми, що вивчаються, максимально проілюстровано лексемами з медичної сфери, з'ясовано сутність системи медичної термінології з окремим розглядом іншомовних запозичень у ній, розкрито основи офіційно-ділового стилю в медицині, розроблено тестові профілізовані завдання до тем. Отже, маємо конкретний приклад можливостей профілізації навчальної дисципліни. У галузі підготовки майбутніх педагогів галузі проблема профілізації УМзаПС залишається актуальною.

На основі дослідження всіх доступних навчально-методичних джерел з курсу «УМзаПС» різних спеціальностей нами складено перелік способів профілізації навчальної дисципліни в підручниках і посібниках.

1. Найбільш поширеним способом адаптації змісту базових видань є розробка супровідного навчально-методичного забезпечення дисципліни, призначеного саме для організації професійного контексту. З такою функцією використовуються методичні рекомендації [169], збірники фахових текстів із завданнями [193], словник термінів у структурі посібника або окремим виданням [118], збірники тестових завдань [1], зошит із тестовими та практичними завданнями [21], посібники з окремого розділу курсу з поглибленим вивченням проблеми [98] тощо. Зазначимо, що саме зміст супровідного навчально-методичного забезпечення визначатиме в такому разі ефективність формування компетентностей конкретної галузі знань у межах курсу, що вивчається за базовими, універсальними підручниками.

2. Найскладнішим для розробників, а тому найменш використовуваним способом профілізації навчальної дисципліни визначено змістову адаптацію теоретичного матеріалу до галузі знань, за якою здійснюється підготовка бакалаврів. Така робота вимагає переосмислення програмових питань з урахуванням компетентнісної парадигми, встановлення чітких міжпредметних зв'язків, пошук механізмів створення професійного контексту.

3. Профільна адаптація практичного блоку дисципліни частково простежується у більшості аналізованих посібників і знаходить своє вираження у наповненні завдань лексичним і текстовим матеріалом з дискурсу майбутньої професійної діяльності. Профілізація філологічної фахової основи здійснюється через редагування текстів відповідного спрямування та аналіз мовних одиниць усіх рівнів з погляду їх функцій у цих текстах.

4. Блок завдань для самостійної роботи студентів відкриває широкі можливості для створення професійного контексту в межах навчальної дисципліни, а тому профільну адаптацію самостійної роботи студентів окремі дослідники визначають як технологію навчання [100]. Підтримуємо твердження про наявність прямого зв'язку між профілізацією загальнонаукових дисциплін, зокрема блоку завдань для самостійної роботи, і формуванням у студентів «самоосвітньої компетентності – комплексної характеристики, що відображає готовність і здатність фахівця здійснювати ефективну самоосвіту в умовах постійно змінюваних сучасних виробничих і освітніх процесів» [107, с. 39].

5. З такою ж метою профілізуються індивідуально-дослідні завдання у процесі вивчення дисципліни, розкриваючи перед здобувачами перспективи постійного фахового самовдосконалення, творчого пошуку та професійної мобільності.

Отже, профілізація викладання курсу «УМзаПС» визначається, у першу чергу, матеріалом, на основі якого здійснюється вивчення конкретних тем. І цей матеріал є основним засобом професійної адаптації дисципліни. Оскільки українська мова – основний інструмент фахової діяльності педагога, то рівень володіння цим інструментом виконує роль показника загальної професійної підготовки вчителя, вихователя чи працівника соціальної сфери. У такому контексті необхідна відповідна підготовка викладача: обізнаність у сфері педагогічного спілкування, володіння педагогічною термінологією, знання форм і засобів реалізації комунікативної діяльності у сфері освіти.

Крім того, засобом профілізації дисципліни може виступати сама форма організації заняття чи іншого виду діяльності. Зокрема, знайомство з комунікативним простором педагогічної спеціальності може відбутися на лекції-конференції чи занятті-наradі. Презентація інформаційних проєктів дає студентам необхідний позитивний досвід публічного виступу. Вивчення усних жанрів педагогічного дискурсу стає основою формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, прищеплюючи навички ініціювання і підтримки розмови, методичку постановки запитань і формулювання відповідей, урахування етичних і прагматичних аспектів спілкування.

Необхідною умовою організації процесу адаптації загальнонавчальної дисципліни до профілю майбутньої діяльності студентів є відображення його системності в робочій програмі, підручниках, посібниках, що потребує якісної підготовки, самопідготовки та підвищення кваліфікації викладачів УМзаПС [38]. Таким чином, навчальна, методична, організаційна робота складають основу педагогічної діяльності, визначаючи концептуальні засади профілізації УМзаПС у педагогічних ЗВО, що візуалізовано на рис. 4.2.



Рис. 4.2. Концептуальні засади профілізації навчальної дисципліни

Джерело: розроблено автором.

Потенціал реалізації концептуальних засад профілізації у навчально-методичному забезпеченні УМзаПС для ОП спеціальностей 012 Дошкільна освіта й 013 Початкова освіта вбачаємо в межах кожної теми за напрямками, згрупованими у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Профілізація УМзаПС у навчально-методичному забезпеченні спеціальностей 012 Дошкільна освіта й 013 Початкова освіта

Тема	Структурний елемент	Напрямок роботи
Державна мова – мова професійного спілкування.	Теоретичний блок.	Роз'яснення системності української мови, активізація мовних компетентностей як показника професійної підготовки педагога. Спрямування на професійну мовно-комунікативну компетентність. Орієнтування у мовному законодавстві та основних освітніх документах.
	Практичний блок.	Підбір лексичного наповнення практичних завдань для письмового виконання відповідно до спеціальності. Усне спілкування з уведенням професійної термінології.

Продовження таблиці 4.1

Тема	Структурний елемент	Напрямок роботи
	Самостійна робота.	Опрацювання фахових наукових періодичних видань, стилістичний аналіз тексту. Створення тестових завдань, максимально адаптованих до професійного контексту.
Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні.	Теоретичний блок.	Диференціація стилів, засвоєння їх ознак, призначення, сфери використання, підстилів. Вироблення стилістичної вправності в усній і писемній формах мови.
	Практичний блок.	Підбір професійно орієнтованих текстів для стилістичної диференціації. Завдання на стилістичне редагування професійних текстів. Використання профілізованого лексичного наповнення вправ.
	Самостійна робота.	Опис фахового поняття в усіх стилях мови. Підготовка переліку тем для інформаційних проєктів у межах конкретної спеціальності. Створення профілізованих тестових завдань.
Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації.	Теоретичний блок.	Ознайомлення з чинним ДСТУ 4163-2020 з метою опанування основ оформлення документів як елемента професійної компетентності педагога. Розкриття основних вимог до мовних засобів у документах як компонента мовної компетентності.
	Практичний блок.	Підбір словосполучень і речень офіційно-ділового педагогічного спілкування. Творення словосполучень професійного спрямування. Робота з реквізитами документів, які мають стосунок до педагогічної діяльності.
	Самостійна робота.	Створення профілізованих тестових завдань. Підготовка переліку тем для інформаційних проєктів у межах конкретної спеціальності.
Документація з кадрово-контрактних питань.	Теоретичний блок.	Подання основних документів, що супроводжують фахову діяльність педагога. Відбір реквізитів документів відповідно до професійного педагогічного контексту. Розгляд типових ситуацій педагогічної діяльності, що потребують документального оформлення, норм ділового етикету.
	Практичний блок.	Відбір документів професійного змісту для редагування. Створення типових професійних ситуацій.
	Самостійна робота.	Розробка профілізованих тестових завдань. Підготовка переліку тем для інформаційних проєктів у межах конкретної спеціальності.

Продовження таблиці 4.1

Тема	Структурний елемент	Напрямок роботи
Довідково-інформаційні документи.	Теоретичний блок.	Відбір довідково-інформаційних документів, які мають місце в професійних ситуаціях. Адаптація змісту документів до фахового контексту.
	Практичний блок.	Розробка завдань на створення або редагування документів, що використовуються в певних професійних ситуаціях. Звертання в офіційній ситуації, вживання кличного відмінка.
	Самостійна робота.	Розробка профілізованих тестових завдань. Підготовка переліку тем для інформаційних проєктів у межах конкретної спеціальності.
	Індивідуально-дослідні завдання.	Створення індивідуальної папки зі зразками ділової документації з дотриманням усіх вимог.
Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні.	Теоретичний блок.	Наповнення теоретичного матеріалу педагогічними термінами. Відбір фахових наукових публікацій для вивчення термінології, складання плану, тез, конспектування, анотування, реферування, бібліографічного опису джерел. Створення бібліографічного покажчика наукових праць з української мови за професійним спрямуванням.
	Практичний блок.	Бібліографічний опис фахових наукових джерел. Робота з термінологічними синонімами педагогічної сфери. Складання плану курсової роботи. Підготовка тез на основі повного фахового тексту. Складання анотації до статті з педагогіки.
	Самостійна робота.	Складання словника дисципліни. Розробка профілізованих тестових завдань. Підготовка переліку тем для інформаційних проєктів у межах конкретної спеціальності.
	Індивідуально-дослідні завдання.	Написання наукової доповіді для виступу на звітній науковій конференції студентів. Оформлення її у вигляді статті.
Переклад і редагування наукових текстів.	Теоретичний блок.	Наповнення теоретичної інформації прикладами з педагогічної сфери. Створення хрестоматії фахових публікацій для дослідження поширених помилок у наукових тестах.
	Практичний блок.	Створення збірника педагогічних текстів для редагування.
	Самостійна робота.	Редагування текстів професійного спрямування.

Закінчення таблиці 4.1

Тема	Структурний елемент	Напрямок роботи
Культура усного фахового спілкування.	Теоретичний блок.	Розкриття особливостей усного педагогічного спілкування. Розгляд індивідуальних і колективних форм педагогічного спілкування. Особливості співбесіди з роботодавцем. Етикет телефонної розмови.
	Практичний блок.	Розробка ситуативно-рольових ігор (проведення зборів, наради, наради без наради та ін.). Підготовка проблемних питань для дискусій та мозкових штурмів у педагогічному контексті. Декодування невербальних компонентів спілкування (відео, реальні ситуації).
	Самостійна робота.	Створення банку інформації та засобів візуалізації з теми в професійному контексті. Підготовка та проведення дискусії, мозкового штурму.
Риторика і мистецтво презентації.	Теоретичний блок.	Розкриття значення публічних виступів для іміджу та кар'єрного зростання педагога. З'ясування вимог до презентації як результату науково-методичної діяльності педагога. Візуалізація культури сприймання публічного виступу вчителя, вміння ставити запитання та вміння слухати.
	Практичний блок.	Підготовка тематики для презентацій педагогічного спрямування.
	Самостійна робота.	Підготовка презентації та здійснення публічного виступу на вибрану тему з переліку фахових.

Джерело: розроблено автором.

Таким чином, як бачимо з табл. 4.1, напрями профілізації у теоретичному блоці УМзаПС базуються на встановленні зв'язків між програмовим матеріалом та можливостями його застосування у майбутній професійній діяльності, розкритті особливостей мовного законодавства та основних освітніх документів, а також складанні та оформленні документації, що супроводжує фахову діяльність педагога. Практичний блок профілізується шляхом роботи з фахово зорієнтованими текстами, використання профілізованого лексико-термінологічного наповнення вправ, розробки ситуативно-рольових завдань, редагування документів професійного змісту та інших методів і прийомів створення професійного дискурсу. Блок самостійної роботи орієнтований на демонстрацію набутих умінь і вироблення навичок комунікативної поведінки в професійному дискурсі в усній та писемній формах. Напрямок професійної адаптації у блоці індивідуально-дослідних завдань обирається з урахуванням рівня підготовки студента і його мотиваційно-ціннісної орієнтації. Як правило, цей блок стосується роботи з особливо обдарованими студентами, оскільки вимагає практичного самостійного застосування набутих компетенцій з метою

отримання оригінальних результатів. Розроблені напрями профілізації знайшли відображення у методичному супроводі до реалізації експериментальної моделі навчання УМзаПС.

4.2. Реалізація сучасних концептуальних підходів до мовної освіти в процесі навчання української мови за професійним спрямуванням

Сучасна освітня галузь розвивається з урахуванням кількох орієнтирів, одним з яких є мовна освіта. Не підлягає запереченню теза про те, що мова – не тільки засіб спілкування, вона стала основою світобачення і когнітивного розвитку особистості. Відповідно мовна освіта – основа суспільного прогресу та конкурентоздатності держави в інформаційному суспільстві. Погоджуємося з твердженням Т. Котик про те, що «сутність мети навчання мови полягає у здатності відобразити світоглядну позицію суспільства як лінгводидактичну проблему й конструктивно вплинути на її вирішення» [85, с. 74].

Організація мовного освітнього простору відбувається з відчутним впливом загальноосвітніх тенденцій: демократизації і гуманізації навчального процесу; переходу до компетентнісної освітньої парадигми; модернізації методичного інструментарію; впровадження новітніх педагогічних технологій; активного застосування технічних засобів. Водночас високу результативність навчання можна забезпечити адекватним його спрямуванням, тобто вибором ефективних підходів, у тому числі й до розв'язання проблем, пов'язаних з методикою навчання української мови за професійним спрямуванням. Визначення переваг кожного конкретного підходу порівняно з іншими зумовлює доцільність вибору й застосування його в навчальному процесі, що викликало необхідність вивчення шляхів реалізації сучасних концептуальних підходів до мовної освіти в контексті викладання УМзаПС.

Для нашого дослідження важливо диференціювати сутність поняття «підхід» у загальному мовознавчо-філософському трактуванні, «підхід до навчання» як педагогічної категорії та «підхід до навчання мови» як лінгводидактичного поняття.

Узагальнене тлумачення підходу, подане в Академічному тлумачному словнику: «1. Дія за значенням «підійти», «підходити»; 2. Місце, по якому підходять, наближаються до чого-небудь; 3. Сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [176, с. 521], – визначає необхідну для нас семантику сукупності способів та прийомів розгляду. Тлумачення поняття «підхід до навчання» досі залишається відкритим питанням, оскільки воно відсутнє в лексикографічних працях. Н. Голуб наголошує на довільному використанні в дослідженнях цього терміна зі значенням, синонімічним до значень слів «принцип», «метод», «парадигма», «тип навчання» та ін. [27, с. 4]. На думку С. Омельчука, поняття «підхід» займає найвищий рівень в ієрархії лінгводидактичних категорій, становлячи «складне багатовимірне явище, системну сукупність якого складають принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання,

яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю і дієвістю» [122, с. 3–4]. Науковець подає чітке розмежування філософської категорії підходу, педагогічного та лінгводидактичного терміну. Позиція Г. Селевка ілюструє підхід як комплексний педагогічний засіб, що об'єднує три компоненти: основні поняття, принципи й прийоми побудови освітнього процесу, які найбільшою мірою відповідають обраній орієнтації. За твердженням науковця, «підхід – це методологічна орієнтація вчителя чи керівника закладу, що спонукає до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності» [171, с. 43]. У такому трактуванні вбачаємо дещо звужене розуміння підходу до навчання, без урахування системності та синергетики цього явища. Тому тлумачення підходу до навчання як «загальної концептуальної позиції, що визначає системну організацію і самоорганізацію освітнього процесу, домінуючу ознаку, роль, статус та особливості взаємодії усіх компонентів його відповідно до конкретних навчальних і виховних цілей» [27, с. 5] видається найбільш обґрунтованим у контексті нашого дослідження.

Водночас ми будемо послуговуватися лінгводидактичним поняттям «підхід до навчання мови», адаптованим до МНУМзаПС. Єдине однозначне тлумачення згаданого терміна в методичній науці знаходиться на стадії розробки. Проведений аналіз наукових досліджень у цьому напрям виявив різноманітність кваліфікаційних найменувань, семантичних трактувань, а також класифікаційних критеріїв. Ієрархія визначень підходу до навчання мови вибудовується від розуміння цього поняття у контексті здатності оволодіння мовою загалом (Е. Anthony [208]) до системного бачення (Г. Дідук-Ступ'як [57]) та категорійного формулювання (С. Омельчук [122]). Зокрема, підхід до навчання мови – це:

«сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених уявлень про природу мови та процесів оволодіння нею» [208, с. 65];

«...стратегічна концентрична система, яка включає в себе такі процесуально-змістові складники, як: закономірності, принципи, форми, методи і прийоми роботи з мовно-мовленнєвим матеріалом та сприяє формуванню всебічно компетентної україномовної висококультурної духовно багатой особистості» [57];

«методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатомірне явище, структурними компонентами якого є принципи, технології, методи, прийоми, засоби та форми навчання і якому властиві концептуальність, процесуальність, системність, керованість та дієвість [122, с. 38–39].

У дослідженнях М. Пентилюк термін «підхід до навчання мови» вживається зі значенням, тотожним до поняття «аспект», з визначенням найголовнішого – комунікативного [132, с. 126].

Апелюючи до наявних у науковому просторі дефініцій та враховуючи специфіку дисципліни «УМзаПС», орієнтуємося на розуміння поняття «підхід до навчання мови» як лінгводидактичної категорії, що базується на сучасній

освітній позиції, характеризується системністю, синергетичністю, визначає стратегію, принципи, технології, методи і прийоми навчання мови як засобу соціально-професійної взаємодії.

У сучасних наукових дослідженнях широко представлений аналітичний огляд наявних у методиці підходів до мовної освіти, класифікація яких здійснюється за різноманітними критеріями: з позиції суб'єкта навчання мови, за вибором методу опанування матеріалу, за ступенем інноваційності, за цільовим спрямуванням та ін. [33, с. 66]. У таблиці 4.2 узагальнено їх класифікаційні найменування на основі співвіднесення критеріїв виділення підходу та його концепції.

Таблиця 4.2

Основні концептуальні підходи до навчання української мови

№ з/п	Назва підходу	Критерії класифікації	Концепція та дослідники
1.	Синергетичний	<i>Ступінь інноваційності</i>	Вивчення мови як складної системи, що самоорганізовується, шляхом продуктивно-творчої взаємодії викладача і студента. А. Брижатиї, А. Вознюк, С. Гураль, М. Глазун, М. Дзюба, І. Ігнатова, В. Квас, С. Клепко, В. Кушнір, Ю. Лавриш, Л. Малевич, О. Робуль, В. Цикін та ін.
2.	Компетентнісний		Сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей – комплексних якостей особистості, що проявляються в готовності і здатності діяти для розв'язання поставлених завдань [7, с. 7]. Н. Бібік, О. Гридчук, К. Климова, О. Копусь, Л. Мамчур, В. Ницета, Л. Овсієнко, О. Овчарук, С. Омельчук, Н. Остапенко, О. Савченко, Т. Симоненко, Н. Сіранчук, Г. Чорновол та ін.
3.	Комунікативний (комунікативно-діяльнісний)		Процес оволодіння мовою стає моделлю процесу спілкування. В. Бадер, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Л. Варзацька, М. Девдера, Г. Іваницька, О. Купалова, В. Мельничайко, С. Омельчук, Л. Паламар, М. Пентиліук, О. Петрук, А. Старков, Г. Шелехова, Н. Янчук та ін.
4.	Культурологічний		«Сприяє зосередженню уваги студентів на національних і загальнолюдських цінностях та зростанню інтересу до рідної культури й мови» [136, с. 110]. М. Братусь, А. Буднік, В. Дороз, В. Кононенко, О. Кучерява, Л. Мацько, М. Пентиліук, О. Потапенко, Т. Симоненко, О. Семенов, М. Стельмахович, Н. Остапенко, Н. Пономаренко та ін.

Продовження таблиці 4.2

№ з/п	Назва підходу	Критерії класифікації	Концепція та дослідники
5.	Дослідницький		Вивчення мовних явищ, комунікативних особливостей на основі самостійної дослідницької діяльності. М. Вашуленко, С. Дубовик, Н. Дяченко, О. Жабенко, Т. Котик, В. Литовченко, С. Омельчук, Л. Онищук, П. Середенко, Ю. Скиба, А. Харченко, О. Ярошенко та ін.
6.	Професійно орієнтований (контекстний)	<i>Добір навчального матеріалу і способів його застосування</i>	Формування навичок комунікативної поведінки в професійному дискурсі. О. Антончук, І. Голопич, І. Гура, В. Ісакова, І. М'якото, І. Сайфуліна, А. Сергієва, А. Сірант, Л. Скрипка, В. Хижнякова та інші.
7.	Текстоцентричний		Використання текстів різних жанрів як основних засобів опанування мови. О. Божко, С. Дерба, І. Дроздова, О. Завадська, Н. Місяць, А. Нікітіна, М. Пентилюк, О. Семеліт, Т. Симоненко, Т. Усатенко та інші.
8.	Екстралінгвістичний		«...розглядати і вибирати мовні засоби потрібно шляхом усвідомлення позалінгвістичних факторів (мовець, адресат мовлення, мета висловлювання, життєві ситуації, явища природи) та їх естетичних ознак» [94, с. 45]. О. Куликова, О. Кучерук та ін.
9.	Функціонально-стилістичний		Вивчення мови на основі розкриття практичного значення стилістики. В. Бадер, Н. Баранник, П. Дудик, В. Капінос, Л. Мацько, В. Мельничайко, І. Нагрибельна, А. Коваль, М. Пентилюк, О. Попова, Л. Федоренко, О. Якунько, Н. Янко та ін.
10.	Лінгвістичний		Всебічне вивчення елементів мовної системи. М. Греб, В. Костюшко, З. Мацюк, М. Пентилюк, Н. Чабан та інші.
11.	Диференційований	<i>Організація роботи з навчальним матеріалом</i>	Врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти у межах групи, відокремлене вивчення мовних аспектів. О. Беляєв, І. Волобуєва, Т. Голованюк, В. Мельничайко, П. Сікорський, О. Стадник, О. Шпарик та ін.
12.	Системний		«...інтегративна якість вільного володіння мовою можлива лише за умов вивчення всієї мовної системи, а не окремих її компонентів» [73]. Н. Голуб, С. Гончаренко, О. Горошкіна, Г. Кирилова, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Т. Симоненко та інші.

Продовження таблиці 4.2

№ з/п	Назва підходу	Критерії класифікації	Концепція та дослідники
13.	Інтегрований (комплексний, взаємопов'язаного навчання)		Формування визначених компетентностей на основі використання матеріалів інших дисциплін, у професійному контексті тощо. О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Варзацька, Л. Добровольська, М. Жулинський, І. Кучеренко, В. Шуляр та інші.
14.	Ситуативний		«Моделювання конкретних ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації і виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою» [179, с. 720]. О. Біляєв, Н. Бондаренко, С. Караман, Н. Остапенко, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Сидоренко, Г. Строганова, А. Фурман, В. Явір та ін.
15.	Когнітивний		«...передбачає усвідомлення, розуміння одиниць мови й формування здатності пояснювати вибір і вживання таких одиниць у процесі спілкування» [114, с. 139]. Л. Байкарова, О. Горошкіна, Н. Дика, І. Дроздова, І. Зимня, Л. Мамчур, Л. Мацько, Н. Мушировська, Ю. Огарь, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Н. Ушакова та інші.
16.	Технологічний		«...передбачає системний, організований, цілеспрямований вплив на процес учіння школярів, а також управління і керівництво їхніми пізнавальними діями з метою досягнення наперед визначених цілей мовної освіти» [92, с. 3]. І. Дичківська, В. Євдокимов, І. Кучеренко, Л. Мафтин, О. Пометун, І. Прокоп, Г. Селевко, Т. Симоненко, С. Сисоєва та інші.
17.	Проблемний		Навчально-пізнавальна діяльність на основі розв'язання створених педагогом проблемних ситуацій. О. Когут, І. Лернер, М. Махмутов, Н. Панасюк, Г. Селевко,
18.	Аксіологічний	<i>Суб'єктна організація навчання</i>	Врахування ціннісних орієнтацій здобувачів освіти під час вибору методів, форм навчання, формування змісту дисципліни. А. Акусок, Н. Арістова, Л. Демінська, Т. Калюжна, В. Кремень, Т. Садова, І. Федух, В. Фрицюк, С. Шарапа та інші.

Закінчення таблиці 4.2

№ з/п	Назва підходу	Критерії класифікації	Концепція та дослідники
19.	Антропо-центричний		«...методи навчання не повинні домінувати над змістом, а методики і технології – над учнем, його особистістю» [95, с. 30]. Л. Варзацька, О. Кучерук, Л. Лідак, О. Норенко, Т. Попова, І. Саєвич, Ю. Степанов, Н. Таценко, В. Фрицок та інші.
20.	Діалоговий		«...організація освітнього простору й навчально-виховного процесу у формі конструктивного діалогу» [26, с. 4]. Л. Вовк, Н. Голуб, Т. Груба, О. Кучерук, Г. Лопатіна, В. Масич, О. Стрилюк, Г. Троцько, О. Хорошковська та ін.
21.	Індивідуальний		Навчання з врахуванням індивідуальних особливостей студентів. Т. Груба, С. Луців, А. Марущак, А. Панченко, Н. П'ятак, О. Савченко, О. Тамаркіна, Л. Ткаченко та інші.
22.	Особистісно орієнтований		«...спрямований на створення сприятливого середовища та умов для активної навчальної діяльності з оперттям на індивідуальні особливості, моральні цінності, особистий досвід учня, який сприймається педагогом як особистість...» [89, с. 115]. Н. Голуб, Т. Донченко, О. Дьолог, О. Караман, О. Кулик, І. Кучеренко, О. Овчарук, С. Омельчук, О. Пометун та ін.

Джерело: розроблено автором на основі: [7; 26; 33; 73; 89; 92; 94; 95; 114; 179].

Незважаючи на представлену різноманітність концептуальних підходів до мовної освіти, процес їх реалізації у МНУМзаПС знаходиться на етапі розроблення. Аналіз наукового інформаційного простору в цьому напрямку виявив методичне обґрунтування реалізації проблемного підходу до вивчення української ділової мови у працях В. Михайлюк і Т. Симоненко [110; 111; 174], застосування елементів ситуативного та технологічного підходів у розробках Т. Рукас, В. Борисенко, К. Климової [10; 74; 167], частковий опис аксіологічного (Н. Костриця, А. Шостак, І. Мельник) [84], лінгвістичного (Г. Гамова, І. Гуменюк, Г. Лукаш) [22, 41; 102], культурологічного (В. Борисенко, О. Гриджук, Н. Охріменко, В. Підгурська, Н. Пономаренко) [9; 30; 130; 136], інтеграційного (І. Довженко) [58], когнітивного (Н. Мушировська) [114] підходів.

Ґрунтовніше вивчений комунікативний (комунікативно-діяльнісний) підхід до навчання УМзаПС (ДУМ) [23; 75; 113; 133; 169] та у зв'язку з ним – компетентнісний. Причому наукові розвідки охоплюють формування у контексті УМзаПС різноманітних компетентностей: *екологічної* (О. Гриджук)

[32], комунікативної (О. Романова) [165], термінологічної (Т. Денищич, І. Харченко, Г. Крохмальна) [49; 54; 87; 192], загальнонаукової (І. Гуменюк) [47], мовленнєвої та лексичної (Н. Колесник) [79], мовної (О. Луценко) [103], країнознавчої (С. Ченчик, О. Романова) [166; 194], гендерної (О. Чуешкова) [196], професійної (Л. Шлеїна) [200], документознавчої та етнолінгвістичної (І. Гуменюк) [45; 46], лінгвокультурологічної (В. Герман, Н. Громова, І. Давидченко) [24; 52], інформаційно-технологічної та підприємницької (І. Гуменюк) [39; 48], орфоенічної та акцентуаційної (Л. Прокопович) [151], міжкультурної (І. Гуменюк) [36].

Професійно зорієнтований підхід транслюється завуальовано, хоча простежується у працях І. Дроздової [60; 62], А. Омельчука, Н. Місяк, В. Грицини [159] та ін. Поодинокими дослідженнями представлено шляхи реалізації у процесі навчання УМзаПС текстоцентричного (дискурсивно-текстоцентричного) (І. Дроздова, Л. Златів, С. Козиряцька) [61; 69; 76], комплексного (В. Дубічинський, Л. Васенко) [63] та особистісно зорієнтованого (А. Подворчан) [135] підходів. Як бачимо, кількісне представлення наукових досліджень стосовно реалізації кожного з підходів у контексті УМзаПС не дозволяє визначити високий рівень вивчення проблеми стосовно жодного з них. Узагальнена візуалізація частотності висвітлення концептуальних підходів до мовної освіти в контексті УМзаПС за шкалою «достатній / середній / низький», подана в таблиці 4.3 [44], окреслює завдання цього розділу нашого дослідження.

Таблиця 4.3

Частотність висвітлення концептуальних підходів до мовної освіти в контексті української мови за професійним спрямуванням

Концептуальні підходи (рівень наукового вивчення)		
<i>(більше 4-х праць)</i>	<i>(2–4 праці)</i>	<i>(менше 2-х праць)</i>
компетентнісний	культурологічний	аксіологічний
комунікативний	лінгвістичний	інтеграційний
професійно орієнтований	проблемний	когнітивний
	ситуативний	комплексний
	текстоцентричний	особистісно орієнтований
	технологічний	

Джерело: розроблено автором.

У таблиці 4.3 з інноваційних підходів не представлені синергетичний і дослідницький, що формує перспективи нашого подальшого дослідження. Екстралінгвістичний, функціонально-стилістичний, диференційований та системний підходи також не знайшли свого відображення у методиці навчання української мови за професійним спрямуванням. За критерієм

суб'єктної організації навчання у контексті МНУМзаПС відсутні наукові дослідження індивідуального, діалогового та антропоцентричного підходів.

Таким чином, здійснений аналіз інформаційного простору проблеми дав можливість з'ясувати сучасний стан реалізації концептуальних підходів до мовної освіти у процесі навчання УМзаПС, а також визначити вектори для подальшого поглибленого вивчення. Різноманітність підходів до мовної освіти не повинна вказувати на їх вибірковість. Традиційні та інноваційні лінгводидактичні підходи знаходяться у системній взаємодії, орієнтуючи на результативність навчального процесу.

4.2.1. Системно-синергетичний підхід як методологічна основа навчання української мови за професійним спрямуванням

Метою педагогічної освіти є підготовка фахівця, готового до швидких освітніх трансформацій, зорієнтованого на безперервну самоосвіту, самоорганізацію, постійне вдосконалення своїх компетентностей відповідно до глобальних та національних викликів, не обмеженого програмами, установками, стереотипами чи стандартами. У таких динамічних умовах науковці почали звертати увагу на синергетику як оптимальний підхід до керування педагогічними процесами. Наголошуючи на його міждисциплінарності, дослідники формують призначення синергетичного підходу в освіті: «виявити закономірності становлення і самоорганізації складних систем, незалежно від конкретної природи складових їх компонентів» [119, с. 263].

Сучасний науковий простір ілюструє процес адаптації синергетики до галузей педагогічних, екологічних, економічних та інших знань на основі розробок класичних дисциплін (фізики, хімії, математики), в межах яких виникла ця наукова модель пізнання. Спираючись на основоположне трактування синергетики німецького фізика Г. Хакена не тільки як науки про самоорганізацію, але й теорію «спільної дії багатьох підсистем, у результаті якої на макроскопічному рівні виникає нова структура і відповідне функціонування» [189, с. 7], дослідники підкреслюють наявність у педагогічному процесі таких взаємодій, які вивчаються синергетикою [28, с. 76]. Відповідно до основних синергетичних принципів відносять «нелінійність, нестійкість, незамкнутість, динамічну ієрархічність, спостережуваність» [78, с. 66].

Поняття системно-синергетичного підходу в українській педагогіці вперше вжито професором М. Таланчуком у контексті створеної ним нової методологічної моделі розвитку [181] й отримало подальшу деталізацію у різних наукових галузях, найбільше – в працях економічного та екологічного напрямів. Педагогічне застосування системно-синергетичного підходу обґрунтовує С. Вітвицька, наголошуючи на взаємозв'язку, цілісності та фундаментальності знань у XXI столітті [18].

Позиція синергетики ґрунтується на тому, що будь-який об'єкт її вивчення є системним, тобто цілісним явищем, компоненти якого знаходяться у постійній взаємодії. У цьому контексті УМзаПС як навчальна дисципліна є динамічною, відкритою, нелінійною системою, що охоплює певну кількість підсистем: змістову, методичну, парадигматичну, інструментальну, лінгвістичну та ін. Жодна з них не є замкнутою, стабільною чи постійно стійкою, як і сам курс. Вони зазнають змін під впливом суспільних і політичних чинників, що стає основним важелем управління синергетичною системою. Ю. Козловський зазначає: «Суттєва особливість синергетичних систем полягає в тому, що ними можна управляти, змінюючи діючі на них зовнішні фактори. Причому інколи незначна зміна останніх може призвести до кардинальної зміни системи загалом» [78, с. 67]. Таке явище чітко спостерігається у процесі розглянутої нами еволюції змісту дисципліни у зв'язку з соціально-політичними трансформаціями: 1) створення предметного курсу відповідно до прийнятого 1989 року Закону про мови в УРСР; 2) модифікації найменування і змістового спрямування УМзаПС від лінгвістичного, документознавчого до професійно-комунікативного; 3) компресія змісту під впливом зменшення годин на вивчення дисципліни; 4) поглиблення науково-методичних досліджень у зв'язку з прийняттям Постанови Кабінету Міністрів України № 998 від 08.09.1997 «Про затвердження комплексних заходів щодо всебічного розвитку і функціонування української мови» [145]; 5) затвердження УМзаПС як нормативної дисципліни у 2009 році та створення типової програми з новими змістовими модулями [150]; 6) зміна статусу дисципліни після прийняття Закону «Про вищу освіту» № 1556-VII від 1 липня 2014 року [140].

Еволюція змісту курсу закономірно спричинила зміни у формулюваннях мети навчання УМзаПС, завдань, очікуваних результатів, тобто зазнала трансформації парадигматична підсистема. А це, у свою чергу, вплинуло на добір підходів, технологій, методів, прийомів, форм і засобів навчання. Такий взаємовплив відображає зовнішнє коло синергетики аналізованої дисципліни, з прямим виходом у соціум.

Одне із внутрішніх синергетичних кіл УМзаПС складає мова як об'єкт вивчення. Жодна з відомих концепцій навчання дисципліни не заперечує лінгвістичного компонента в її структурі. Без необхідного рівня мовної компетентності формування професійно-комунікативних умінь стає надто важким завданням. Мова як система систем знаходиться в центрі лінгвістичних досліджень, об'єднуючи 4 підсистеми, або рівні: фонологічний, морфологічний, лексико-семантичний, синтаксичний [71, с. 15]. Ці підсистеми взаємопов'язані, на їх полях перетину виникають проміжні підсистеми: морфонологічна, словотвірна і фразеологічна [71, с. 16]. Взаємодіючи між собою, підсистеми спричиняють зміни, розвиток мовної системи, демонструючи синергетичні ознаки. Сучасні лінгвісти переконані, що «мову в рамках нової постнекласичної наукової парадигми слід розглядати як відкриту, складну, нелінійну систему людського мислення і спілкування, пізнання світу і конструювання його моделі»

[116, с. 120]. Таке розуміння спричинило появу нового напрямку у філології – лінгвістичної синергетики, концептуальну основу якої складають філософія, лінгвістика та синергетика [59, с. 69]. З цієї позиції у контексті УМзаПС вивчаються питання диференціації понять «мова» і «мовлення», української національної та української літературної мов, інтерпретації основних функцій мови, визначення мови професійного спілкування, стабільність і динаміка мовних норм, історія формування української термінології та ін. Таким чином, сучасне розуміння мови як складної, динамічної, саморегульованої системи можливе на основі опанування її підсистем і само по собі є прикладом синергетичного підходу до мовної освіти.

Оскільки професійно-комунікативна діяльність охоплює і писемну, й усну форми мови, а саме створення усних висловлювань викликає найбільше труднощів під час навчання, синергетичне бачення механізмів виникнення мовленнєвого твору у фаховому контексті стає важливим чинником підвищення комунікативної компетентності студентів.

Загальне уявлення цього процесу знаходимо в працях Л. Бронник: для появи осмисленого повідомлення потрібен інтелект, що базується на когнітивній системі, складниками якої є концептуальна і мовна системи. Ці складові перебувають у стані рівноваги до того моменту, поки на інтелект не вплине певне джерело інформації (зовнішнє або внутрішнє), що вимагає вербальної реакції [12, с. 35]. Однак вербальна реакція потребує залучення усіх підсистем мовної системи, супроводжується використанням екстралінгвістичних засобів, а у професійному контексті вимагає ще й володіння відповідною терміносистемою та адекватного розуміння ситуації. Отже, окреслюється ще одне внутрішнє синергетичне коло УМзаПС – усне професійне мовлення. Л. Малевич та М. Дзюба, розглядаючи синергетичний підхід до викладання української мови, наголошують на «варіативності мовних одиниць різних рівнів, яка є і обов'язковою передумовою успішного функціонування мовної системи, і наслідком мовленнєвої діяльності, зорієнтованої на задоволення змінюваних потреб комунікації» [104, с. 270]. У такому контексті розглядаємо вибір стилістичних засобів у процесі побудови висловлювання, використання екстралінгвістичних елементів, аспекти культури фахової мови, термінологічну синонімію, переклад і редагування наукового тексту тощо.

Системно-синергетичний підхід до керування процесом навчання УМзаПС ґрунтується на сучасних дослідженнях синергетичних закономірностей освітньої діяльності, забезпечуючи водночас цілісність цього процесу, сприяючи розумінню принципів самоорганізації системи. Така методологія дозволяє застосувати не тільки аналіз компонентів системи, але й складний синтез усіх підсистем у єдину нову цілісність, у результаті чого з'являється нове складніше утворення. Зокрема, вивчення мови як системи ще не є запорукою вміння користуватися її компонентами, вдало й доречно поєднуючи їх у мовленнєвому потоці. Саме синкретичне бачення закономірностей взаємодії мовних засобів, їх функцій у різноманітних

контекстах створює підґрунтя для самоорганізації отриманих знань у функціональному, нелінійному просторі. Професійний комунікативний дискурс, крім лінгвістичної основи, вимагає залучення інформації, отриманої з інших дисциплін. Синергетика дає можливість об'єднання різнонаукових аспектів у єдину систему пізнання. Наголошуючи на тому, що в сучасному інформаційному суспільстві спеціалізована інформація дуже швидко знецінюється, науковці наполягають на необхідності синтетичного знання, «отриманого на ґрунті міждисциплінарних зв'язків та новітніх наукових напрямів, що забезпечать актуалізацію цього процесу» [20, с. 139].

Очевидно, що навчання професійному мовленню не дорівнює набуттю загальних мовних компетентностей. Вони повинні вдосконалюватися у дискурсі майбутньої фахової діяльності, переплітатися з елементами професійної компетентності вчителя. Така нелінійність навчання УМзаПС досягається шляхом використання мультимедійних навчальних ресурсів, зокрема, для вирішення ситуативно-комунікативних завдань («Запізнення на роботу», «Співбесіда з працедавцем», «Конфлікт між учнями», «У кабінеті директора» та ін.), впізнання і сприймання фахової термінології у мовному потоці (професійні діалоги, наукові публікації, інтерв'ю на педагогічну тему тощо), встановлення стильової відповідності мовлення ситуації, спостереження за дією основних законів спілкування, «читання» невербальних сигналів, синхронне редагування усних висловлювань та ін.

У результаті інтерактивної взаємодії на заняттях студенти повинні усвідомити різноманітність і непередбачуваність професійно-комунікативних ситуацій, вловити загальні закономірності ведення професійного діалогу, сформувані розуміння того, що після завершення формальної освіти потреба у вдосконаленні професійного мовлення не зменшується. Навпаки, кожна реальна ситуація підштовхує до адекватної самооцінки, виявлення недоліків і налаштування на безперервну самоосвіту.

Описаний синергетичний ефект у навчальному процесі отримав назву «надлишку освіти», що передбачає таку організацію викладання, за якої співпраця студентів дає можливість досягнути навчального результату, якісно вищого за діяльність кожного окремого студента [209, с. 92]. Ілюстрація синергетичного навчального надлишку здійснена І. Грабар та Т. Енґлер через формулу $2 + 2 = 5$, що показує, як взаємодія складових виводить процеси в системі на більш якісний рівень, а сама система у зворотньому порядку покращує кожну зі складових [209, с. 92].

Реалізація системно-синергетичного підходу до навчання ґрунтується не на відтворенні інформації, вона орієнтована в напрямі оволодіння методологією побудови системи знань, способами її оновлення, критичного відбору та творчого використання матеріалу. Тобто розкриття можливостей, методів і шляхів самонавчання лежить в основі синергетичної концепції в педагогіці. З огляду на це вибудовується система самостійної роботи студентів з курсу «УМзаПС»: як сукупність тематичних пошукових завдань,

об'єднаних професійним контекстом, результатом виконання яких є продукт одноособної або командної діяльності студентів, що презентується аудиторно чи онлайн (за дистанційної форми навчання). «Навчальним надлишком» у цьому випадку стає набута чи вдосконалена підприємницька компетентність (часова, інформаційна, прагматична) [48], навички роботи в команді, вміння належно оформити й презентувати інформацію. Такими продуктами самостійної студентської роботи в контексті УМзаПС можуть бути: інформаційний проєкт, словник термінів дисципліни з цитованим контекстом, збірник фахових текстів, індивідуальна папка зі зразками ділової документації, стилістичне оформлення текстів, організація та проведення дискусії, мозкового штурму, педагогічної наради, конференції тощо.

Серед детермінант синергетичного підходу до навчання дослідники виділяють також його мотиваційний аспект: «синергетичний підхід... полягає в стимулюючому впливові на суб'єкт навчальної діяльності з метою його саморозкриття і самовдосконалення у процесі співробітництва з іншими людьми й із самим собою» [157, с. 94]. Системна організація знань студентів, робота в групах, використання всіх доступних джерел інформації та способів її презентування, творчий пошук, бачення професійного зв'язку та реальних результатів своєї діяльності – втілення мотиваційного впливу синергетики у межах дисципліни «УМзаПС». Візуалізацію моделі застосування системно-синергетичного підходу до навчання УМзаПС здійснено на рис. 4.3 [42].



Рис. 4.3. Системно-синергетичний підхід до процесу навчання УМзаПС

Джерело: розроблено автором.

Як бачимо, синергетичний погляд на процес навчання УМзаПС підкреслює відкритість, взаємозв'язок і взаємодію усіх внутрішніх систем та підсистем, у результаті якої змінюється і досягає рівноваги на певний період система навчання дисципліни, що може бути порушена наступними впливами зовні чи зсередини. Отже, до напрямів реалізації положень синергетики в процесі навчання УМзаПС належать:

1) синергетичність побудови змісту дисципліни, що базується на його відкритості, сприйнятливості до суспільних запитів і глобальних тенденцій, професійній адаптації;

2) синергетичність застосовуваних освітніх парадигм: поглядів, ідей, напрямів та ін.;

3) синергетичність методичної системи, що орієнтує на інноваційність, інтерактивність, творчість, міждисциплінарність;

4) синергетичність навчальних засобів та інструментів, система яких активно реагує на технологічні інновації;

5) синергетичність організації міжсуб'єктної комунікації, що виявляється у самокерованості цього процесу, використанні інноваційних форм і дослідницьких елементів;

6) розкриття синергетичності мовної та позамовної систем для формування професійної комунікативної компетентності.

Відкритість і чутливість системи навчання УМзаПС до зовнішніх впливів забезпечує самоорганізацію її компонентів і тривалий життєвий цикл дисципліни. Розроблена модель застосування системно-синергетичного підходу реалізована під час експериментального навчання УМзаПС.

4.2.2. Реалізація дослідницького підходу в контексті української мови за професійним спрямуванням

Дослідницька діяльність студентів ЗВО є одним зі шляхів реалізації синергетики в освіті, оскільки через неї транслуються принципи спостережуваності, нелінійності, відкритості цього способу пізнання. Компетентнісна парадигма навчання орієнтована на розкриття творчого потенціалу здобувачів освіти, формування самостійності мислення, усвідомлення можливостей самореалізації в умовах надлишку інформації та жорсткої конкуренції на ринку праці. У цьому контексті дослідницький підхід – не тільки спосіб отримання очікуваного навчального результату, але й шлях до опанування методології дослідницької діяльності, формування необхідних компетентностей, мотиваційний чинник, вищий рівень міжособистісного спілкування в освітньому середовищі.

Дослідницький підхід до навчання у ЗВО реалізується через науково-дослідницьку діяльність, яка відповідно до Закону України «Про вищу освіту» сприяє забезпеченню «органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [139]. Суб'єктами науково-

дослідницької діяльності, крім науково-педагогічних працівників і наукових співробітників, виступають також здобувачі освіти [83, с. 7].

У наукових розвідках доведено дуальний характер науково-дослідницької діяльності студентів ЗВО, що виявляється у засвоєнні елементів дослідницької роботи, алгоритмів і методології наукової творчості, а також у здійсненні відносно самостійних наукових досліджень під керівництвом викладачів [64, с. 342]. Н. Щербакова виділяє навчально-дослідницьку, науково-дослідну роботу й організаційно-масові заходи як напрями втілення системи студентської науково-дослідної роботи [203, с. 378].

Активна самостійна діяльність студентів у пошуку шляхів і способів отримання нових знань, вироблення власних прийомів дослідження, оволодіння інформаційними технологіями та комунікативними стратегіями співпраці лежить в основі дослідницького підходу до навчання у ЗВО. Однак специфіка майбутньої педагогічної діяльності студентів відкриває ще один напрям його реалізації: формування творчої особистості вчителя, готового до методичних пошуків та втілення нових ідей у професійній діяльності, тобто розвитку дослідницьких умінь у школярів. Така структура, на думку П. Середенко, обов'язково включає психологічну готовність до використання дослідницького навчання, усвідомлення його необхідності й доцільності [173, с. 4].

На основі зазначеного вважаємо, що використання дослідницького підходу в контексті будь-якого навчального курсу має довгостроковий потенціал і не може бути предметно обмежене.

Реалізація дослідницького підходу під час навчання УМзаПС визначається кількома об'єктивними чинниками: 1) курсом і семестром, у яких вивчається дисципліна: у більшості ЗВО це 1-й семестр – стресовий період адаптації колишніх учнів до університетської системи навчання, що знижує ефективність навчання через дослідження, не дозволяє максимально розкрити його потенціал; 2) кількістю аудиторних годин, відведених на виконання програми курсу: завдання дослідницького спрямування дають необхідний ефект лише за належної методичної підготовки, консультаційної допомоги, презентації і аналізу результатів; 3) рівнем сформованості лінгвістичної компетентності студентів, від якого залежить якість виконання дослідницьких завдань, правильність трактування результатів, а відповідно адекватність самооцінки, що виступає одним із мотиваційних елементів освітнього процесу; 4) розвитком комунікативних навичок здобувачів освіти, що стануть підґрунтям для формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців.

З урахуванням названих чинників можливості реалізації дослідницького підходу в курсі «УМзаПС» вбачаємо за кількома етапами, що знайшли своє відображення у процесі експериментального навчання. Стартовим, необхідним для введення студентів у науково-професійний дискурс етапом вважаємо ознайомлення із якісними сучасними науковими публікаціями фахового спрямування. Така робота внесена у програму дисципліни «УМзаПС» ОП «Початкова освіта» і «Дошкільна освіта»

Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника. Вона передбачає пошук статей у фахових періодичних виданнях за встановлений період і на окреслену тематику. Наприклад: «Формування комунікативних умінь молодших школярів», «Розвиток діалогічного мовлення учнів початкових класів», «Стилістична робота в початковій школі», «Шкільна документація», «Редагування наукових текстів: найпоширеніші недоліки» та ін. Результативність дослідницького завдання такого типу полягає в ознайомленні студентів із новою для них сферою наукових досліджень, вивченні наукового інформаційного простору щодо наявності періодичних видань майбутньої галузі професійної діяльності, формуванні уявлення про практичну реалізацію писемної форми наукового стилю української мови, структуру наукової статті, збагаченні активного термінологічного запасу, поповненні теоретичних знань з конкретного питання тощо.

Крім того, форма виконання дослідницького завдання на цьому етапі дозволяє поглибити й систематизувати знання з усіх без винятку програмових питань курсу. Оскільки зміст такої роботи легко адаптується і спрямовується на формування необхідної компетентності. Зокрема, тематична підбірка публікацій може служити інформаційною базою для реферування наукових текстів, матеріалом для закріплення практичних навичок бібліографічного опису джерел, оформлення покликань, пошуку недоліків і редагування, поглибленого опрацювання одного з питань курсу та презентації результатів. Продуктом дослідницької діяльності у цьому напрямі стає інформаційний проект (як ілюстрація змістового опрацювання теми), укладений бібліографічний покажчик праць за визначений період (як структурне оформлення наукових публікацій), графічна організація результатів вивчення інформаційного простору у вигляді таблиць, схем, збірки ілюстрацій тощо.

Як показує практика, початковий етап дослідницької діяльності в межах курсу «УМзаПС» доцільно реалізовувати у формі командної роботи. Це дозволяє налагодити співпрацю у межах групи, сприяє міжособистісному спілкуванню, координації дій, визначенню конкретних обов'язків і відповідальності, оскільки оцінка командної роботи залежить від продуктивності кожного учасника. Елемент змагальності стимулює до досягнення максимального результату. Оприлюднення виконаних робіт вважаємо обов'язковим у межах аудиторних годин чи позааудиторної діяльності.

Другий етап реалізації дослідницького підходу до навчання УМзаПС вбачаємо в розвитку навичок роботи з інформацією та критичного мислення. Оскільки сучасний інформаційний простір пропонує необмежений обсяг різноманітного матеріалу з будь-якого питання, вміння аналізувати, синтезувати, систематизувати, узагальнювати, згортати інформацію, аргументувати, доводити свою позицію, визначати достовірність джерел, логічну невідповідність чи двозначність твердження стають визначальними у підготовці фахівця педагогічної галузі. Завдання з анутовання наукових текстів, складання плану, створення тезового конспекту спрямовані на

формування навичок перетворення інформації. Побудова конструкцій усного професійного мовлення у контексті навчання УМзаПС реалізується через моделювання комунікативних ситуацій (на зразок: «Згода / незгода з думкою співрозмовника», «Коректна відмова у проханні», «Ситуація запізнення на роботу», «Співбесіда з працедавцем»), організацію дискусій («Чи впливає інтернет на соціальну активність студентів?», «Мова і мовлення у професії вчителя», «Чи впливають результати навчання на професійну успішність людини?», «Мобільний телефон під час спілкування: за і проти», «Новий правопис» та ін.). У такому контексті чітко окреслюються міжпредметні зв'язки, що дозволяє розширити термінологічну базу, створити професійний дискурс на занятті.

Наступним етапом реалізації дослідницького підходу в межах УМзаПС є часткове застосування наукових елементів під час виконання завдань (робота за зразком). Цей вид діяльності передбачає використання шаблону для створення власного продукту. Зокрема, стилістичне оформлення текстів як вид самостійної роботи студентів передбачає опис одного і того ж поняття в усіх стилях української літературної мови. Для цього необхідно використати один зі стилістичних жанрів, урахувавши особливості використання мовних засобів і структури тексту кожного стилю. У результаті отримуємо змістовно самостійний текст, створений на основі зразка кожного стилю.

Такий підхід застосовуємо під час опрацювання змістового модуля «Норми українського професійного мовлення та мови ділових паперів». Робота з реквізитами передбачає урахування вимог чинного ДСТУ 4163-2020 щодо їх структури та розташування. Редагування документів як вид самостійної роботи здійснюється відповідно до встановленої форми документа й вимог до реквізитів. Створення індивідуальної папки зі зразками ділової документації є продуктом, що ілюструє рівень засвоєння матеріалу з екстраполяцією на інший контекст (зміст документації стосується педагогічної сфери та безпосередньо автора документа).

За зразком виконується також бібліографічний опис джерел та оформлення покликань, що є одним із питань третього змістового модуля УМзаПС «Наукова комунікація як складова фахової діяльності». Як показує практика викладання дисципліни, у першокурсників виникають труднощі з дотриманням стандарту, диференціацією назви журналу, рубрики та найменування статті. Однак виконання 2-3-х завдань у цьому контексті дозволяє їх подолати.

Самостійна творча наукова діяльність становить 4-й, завершальний етап реалізації дослідницького підходу під час навчання УМзаПС. Своє втілення вона знаходить в індивідуальній роботі обдарованих студентів з написання наукової статті, її апробації на студентській конференції та публікації у збірнику студентських наукових праць. Вибір теми дослідження може бути проєкцією курсової чи бакалаврської роботи. Спостереження за навчальними результатами в курсі «УМзаПС» показали, що незважаючи на теоретичне підґрунтя (вивчення питання «Стаття як самостійний науковий

твір. Вимоги до наукової статті»), практичне застосування елементів дослідницької діяльності під час навчання, аналізований етап досяжний для незначної кількості студентів. Однак це не знижує загальної ефективності дослідницького підходу, оскільки дає можливість диференціації та індивідуалізації навчання, дозволяє підвищити активність студентів, змістити акцент з передачі знань на безпосереднє діяльнісне їх засвоєння.

Таким чином, авторське бачення поетапної реалізації дослідницького підходу в контексті навчання УМзаПС візуалізується схематично на рис. 4.4 [34].



Рис. 4.4. Етапи реалізації дослідницького підходу в контексті УМзаПС

Джерело: розроблено автором.

Необхідно зазначити, що дослідницький підхід до навчання УМзаПС реалізується не тільки в межах аудиторних (лекційних, практичних) занять, але й у позааудиторній роботі, зокрема гуртковій. Створена студентська наукова проблемна група «Стилістика наукового тексту» (Додаток Г) служить платформою для вдосконалення умінь передачі думки в науковому стилі, консультування, перевірки й апробації студентських робіт, підготовки до участі в конференціях, проведення тренінгів і дискусій, зустрічей з відомими науковцями та інших заходів, здійснення яких неможливе під час аудиторної роботи.

Окремої уваги потребує методика застосування інформаційних, прикладних і дослідницьких проєктів у межах аналізованого підходу до навчання УМзаПС. Створення проєкту передбачає дослідження певної теми, збір та структурування матеріалу, його креативне перетворення, оформлення і презентацію кінцевого продукту. Тобто зміст і алгоритм проєктування відображає основні аспекти навчання через дослідження, а тому, на нашу думку, виступає базовим методом реалізації дослідницького підходу в контексті УМзаПС. Незважаючи на актуальність проблеми та широке її вивчення у різних галузях педагогічної науки, в методиці навчання української мови за професійним спрямуванням представлено тільки 3

наукові публікації, присвячені проектній діяльності студентів у межах курсу. Так, О. Тележкіна, характеризує метод проектів як основний елемент педагогічної проектної технології, визначає його мету в створенні особливих умов для самостійної роботи студентів щодо здобуття знань, вироблення комунікативних і дослідницьких умінь, розвитку системного мислення [182, с. 142]. Авторка пропонує застосування навчального проекту щодо теми «Лексичні норми професійного спілкування», зокрема вивчення явища синонімії термінів. Кінцевим продуктом визначено словник синонімів і графічне відтворення сутності термінологічної синонімії.

Акцент на формуванні риторичних умінь студентів шляхом проектної діяльності на заняттях УМзаПС зроблено в праці Н. Кухар і Л. Прокопчук. Перевагою цього методу дослідники вважають невимушеність, природність комунікативного середовища, яке виникає у процесі розв'язання завдань проекту [91]. Одним із дієвих способів професійного становлення майбутніх фахівців вважає метод проектів О. Приходько. Наголошуючи на матеріальності результатів проектної роботи, авторка окреслює методіку підготовки проекту «Мова реклами на вулицях міста Києва» [137]. Як бачимо, проектна діяльність студентів педагогічних ЗВО під час навчання УМзаПС фрагментарно висвітлена в науковому інформаційному просторі та потребує системного опрацювання.

Спираючись на базове трактування методу проектів як «способу досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка має завершитись реальним практично відчутним результатом» [180, с. 57], визначаємо найбільш доступні та ефективні різновиди проектної діяльності в межах УМзаПС: інформаційний, прикладний, дослідницький. З огляду на названі вище об'єктивні чинники (семестр навчання, кількість годин, рівень сформованості необхідних компетентностей), що впливають на реалізацію дослідницького підходу до навчання дисципліни, ознайомлювальним видом проектної роботи вважаємо інформаційний проект. Його завдання полягає у зборі, аналізі та узагальненні матеріалу з певного питання курсу і презентації результатів. Ґрунтується інформаційний проект на початковому етапі дослідницької діяльності (орієнтування в інформаційному просторі, формування термінологічної бази) та спрямований на розвиток навичок перетворення інформації і критичного мислення (2-й етап). Метод дозволяє опрацьовувати як програмові питання курсу, так і додаткові, винесені на самостійну роботу. Продуктом інформаційного проекту є презентація у Power Point.

Прикладна проектна діяльність передбачає отримання наперед визначеного продукту (результату), орієнтованого на інтереси її учасників. Таким продуктом у контексті УМзаПС є збірник текстів різних стилів (змістовий модуль 1), індивідуальна папка зі зразками ділової документації (змістовий модуль 2), термінологічний словник дисципліни (змістовий модуль 3). Прикладний проект реалізується на 3-ому етапі дослідницької діяльності,

оскільки виконується за зразком (шаблоном) і має чітко визначений алгоритм виконання.

Дослідницький проект є втіленням творчої наукової діяльності студентів на 4-у етапі реалізації дослідницького підходу до навчання УМзаПС. Виконується під час вивчення третього змістового модуля дисципліни, після опанування особливостей наукового стилю, форм організації результатів наукової діяльності та вимог до написання наукової статті. Підбір теми проекту здійснюється індивідуально та з урахуванням професійних інтересів студентів. Продуктом дослідницького проекту в контексті УМзаПС виступають тези з оприлюдненням на студентській науковій конференції та публікація статті [40]. У таб. 4.4 зібрано рекомендовану тематику проектів [210], які сприяють досягненню програмових результатів навчання УМзаПС.

Таблиця 4.4

Тематика проектної діяльності в курсі «УМзаПС»

№ з/п	Вид проекту	Назва проекту	Зміст проекту	Результат
1.	Інформаційний	Синтаксис професійного мовлення вчителя.	Відбір і систематизація синтаксичних особливостей усного педагогічного мовлення.	Презентація в Power Point.
		Професія у дзеркалі мови.	Вплив рівня комунікативної компетентності педагога на взаємини в колективі, професійне зростання та ін.	Презентація в Power Point.
		Літера Г в українській мові.	Розкриття історії появи та особливостей вживання літери Г.	Презентація в Power Point.
		Відмінювання прізвищ, імен, по батькові.	Систематизація основних норм, випадків використання в документах.	Презентація в Power Point.
2.	Прикладний	Стилістичне оформлення текстів.	Розкриття сутності одного поняття в різних стилях.	Збірник текстів.
		Невербальні засоби спілкування.	Створення банку фотоілюстрацій з інтерпретацією невербальних засобів.	Посібник.
		Індивідуальна папка зі зразками ділової документації.	Оформлення документів, визначених програмою, за ДСТУ 4163-2020.	Папка з документами.
		Термінологічний словник дисципліни «УМзаПС».	Складання глосарію за темами курсу.	Словник (командна робота).
3.	Дослідницький	Мовні огріхи студентських наукових робіт.	Написання наукової статті на основі дослідження наукових робіт студентів.	Тези / стаття.
		Кумедні оголошення.	Добір реальних оголошень (фото) з порушенням норм української літературної мови.	Фотоколаж.

Закінчення таблиці 4.4

№ з/п	Вид проєкту	Назва проєкту	Зміст проєкту	Результат
3.	Дослідницький	Прийменник ПО в українській мові.	Порівняльний аналіз прийменникових конструкцій української та російської мов.	Пам'ятка для вчителя.
		Літературне редагування фахового тексту.	Редагування текстів фахового спрямування, класифікація типових недоліків.	Довідник правильного слововживання.

Джерело: розроблено автором.

На основі аналізу наукових джерел і практики організації проєктної діяльності студентів педагогічного факультету в межах УМзаПС окреслюємо основні умови її ефективності: 1) перспективна форма постановки завдання – повідомлення тематики проєктів, їх змісту, форм звітності, термінів і особливостей виконання на першому практичному занятті; 2) фахове спрямування тематики проєктів з окресленням їх прикладного застосування; 3) чіткий алгоритм виконання; 4) критерії оцінювання; 5) обов'язковість прилюдної презентації результатів.

Таким чином, поетапна реалізація дослідницького підходу в контексті навчання УМзаПС можлива за умови урахування об'єктивних чинників навчального процесу, початкового рівня підготовки студентів, а також педагогічно виваженої організації проєктної діяльності.

4.2.3. Потенціал лінгвістичного та екстралінгвістичного підходів до навчання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»

Професійне мовлення знаходить своє вираження в усній та писемній формах української літературної мови. Дотримання орфоепічних, акцентуаційних, лексичних, фразеологічних та інших норм в усній професійній комунікації є показником інтелектуального та культурного рівня мовця, як і дотримання орфографічних, пунктуаційних, стилістичних норм у писемній формі. Тому лінгвістичний підхід до навчання УМзаПС інтегровано використовується разом з іншими концептуальними підходами до мовної освіти. Більше того, на тих педагогічних спеціальностях, у навчальних планах яких відсутній курс «Сучасна українська мова з практикумом», УМзаПС залишається єдиною мовною дисципліною, чітко орієнтованою на формування лінгвістичної компетентності студентів.

З огляду на загальноприйняте професійно-комунікативне спрямування аналізованої дисципліни, дослідження перспектив застосування лінгвістичного підходу в її контексті представлені недостатньо. Вивчення наукового інформаційного простору зазначеного питання показало, що найчисельнішу групу публікацій становлять праці, присвячені лексичному

аспекту професійного мовлення, а саме – термінологічному. Серед 24-х проаналізованих (наявних у вільному доступі) досліджень тільки 2 спрямовані на розкриття методики лексичної сполучуваності у фаховій мові та усунення лексичних помилок. У змісті інших розкриваються особливості формування термінологічної компетентності студентів. Так, Т. Лещенко слушно наголошує, що саме через похибки в лексичній сполучуваності фахових слів виникають труднощі перекладу з близькоспоріднених мов, а також калькування і неправомірне використання таких запозичень, наприклад: *брати участь* (а не *приймати участь* на зразок рос. *принимать участие*), *вжити заходів* (а не *прийняти міри* на зразок рос. *принимать меры*), *завдати шкоди* (а не *принести шкоду* (рос. *принести вред*) та ін. [97]. На нашу думку, така порівняльно-мовознавча діяльність на заняттях УМзаПС сприятиме усвідомленню слововживанню, розумінню причин помилкового поєднання слів.

Необхідність роботи з усунення лексичних помилок у процесі навчання УМзаПС обґрунтовує О. Пасічна. Авторська система вправ орієнтована на роботу з синонімічними рядами, розрізнення паронімів, узгодження прикметників-паронімів з іменниками, омонімію термінів і загальноновживаних слів, а також міжмовну інтерференцію [131]. У науковому полі зроблено також поодинокі спроби розкрити аспекти роботи з фразеологізмами в контексті УМзаПС [29; 112], однак вони не охоплюють специфіки використання усталених словесних формул у конкретному професійному середовищі.

Актуальною проблемою сучасного наукового й офіційно-ділового мовлення залишається надмірне вживання пасивних дієслівних конструкцій. Таке явище зумовлене переносом логічного наголосу із суб'єкта-діяча на об'єкт дії, так званім «знеособленням», властивим офіційному спілкуванню. Однак у багатьох випадках згадані конструкції втрачають логіко-граматичний зміст, на чому наголошує у науковій розвідці З. Куньч [90]. Серед неправильних конструкцій дослідниця виділяє випадки вживання назви особи у формі орудного відмінка (*Педагогічними працівниками повинна здійснюватися навчально-виховна робота*), використання пасивних дієприкметників замість безособових форм на -но, -то (*На рисунку показана модель навчання*) та ін. Безперечно, такий ракурс вивчення професійного мовлення є важливим для підготовки майбутніх педагогів, і в курсі УМзаПС може бути зреалізований під час розгляду теми «Переклад і редагування наукових текстів». У цьому контексті для формування професійного мовлення студентів вважаємо необхідним розкрити основні аспекти вживання прийменників у науковому та офіційно-діловому стилях. Як показує практика, складною для практичного засвоєння є побудова конструкцій з прийменником *по* та помилкове його використання, пов'язане з впливом російської мови. Наприклад: *завдання з української мови, з ініціативи учнів, проректор з наукової роботи, за наказом директора, працювати за сумісництвом, на запрошення, у службових справах, щодо справи, поштою, телефоном, щосереди*. Значна частина помилок пов'язана з використанням прийменника *при* в конструкціях, які в

українській мові вживаються з іншими відповідниками, наприклад: *за цих умов, під час зустрічі, за життя педагога*.

Предметом поодиноких наукових досліджень стали особливості вдосконалення орфоепічних, акцентуаційних та синтаксичних умінь студентів у процесі вивчення УМзаПС. Зокрема, С. Харченко, аналізуючи ступінь висвітлення теоретико-практичних аспектів функціонування у фаховій мові синтаксичної норми, вказує на суперечливі твердження у посібнику «Ділове мовлення» О. Олійник, В. Шинкарука, Г. Гребницького [120] щодо використання пасивних і активних конструкцій. Крім того, у більшості посібників, за твердженням автора, синтаксичні теми відсутні взагалі. В окремих джерелах їх подання обмежується розкриттям зв'язку числівників з іменниками, вживанням безособових дієслівних форм у писемному й усному діловому мовленні та узгодженням власних назв з означуваним словом [191]. Водночас для вдосконалення синтаксичного ладу мовлення студентів важливе значення має розгляд у теоретичному аспекті й практико зорієнтована робота з таких питань: 1) прямий і непрямий порядок слів, використання інверсії в офіційно-діловому стилі; 2) вживання вставних і вставлених конструкцій у текстах документів; 3) логіко-семантичне завдання однорідних членів речення, типові порушення логічної однорідності та граматичного вираження; 4) складні випадки присудково-підметової координації у наукових та офіційно-ділових текстах; 5) складні випадки керування (напр., *оволодіти українською мовою – опанувати українську мову; властивий студентам – характерний для студентів*); 6) вживання розщеплених присудків у діловому мовленні; 7) помилки під час використання дієприслівникових зворотів. Можливості для практичного вивчення наведених синтаксичних аспектів професійного мовлення створюються викладачем на кожному занятті: як аналіз студентського мовлення, доречний приклад, елемент створеної комунікативної ситуації. Теоретичний матеріал є елементом теми «Переклад і редагування наукових текстів» та дослідницьких проєктів у межах самостійної роботи студентів [35].

Від рівня засвоєння синтаксичних норм залежить пунктуаційна грамотність майбутніх фахівців. На жаль, питання пунктуаційних аспектів писемної професійної комунікації не знайшло належного висвітлення у науково-методичній літературі, як і лінгво-технологічні аспекти оформлення друкованого тексту.

Орфоепічна та акцентуаційна сторона фахового мовлення розкрита в праці Л. Прокопович, у якій акцентовано на вимові голосних і приголосних звуків, а також на випадках подвійного наголошування в українській мові [151]. Однак важкими для наукового опису, а відтак мало представленими в інформаційному просторі залишаються питання інтонування наукового та ділового мовлення, голосової культури педагога.

Лінгвістичний підхід до навчання УМзаПС реалізується і через аналіз типових мовних помилок студентів, що стало предметом дослідження науковців. Зокрема, О. Старова, Т. Панова до основних причин таких порушень відносять вплив територіальних діалектів і російської мови, недостатній

рівень навчання української мови в ЗЗСО, відсутність звички до читання, низьку мотивацію, показову свободу від обмежень [178, с. 131]. Дослідження усних і письмових текстів на наявність у них порушень норм української мови дозволяє об'єднати теорію і практику лінгвістичної підготовки, систематизувати отримані знання і перевести їх у комунікативну площину. Формуванню позитивної мотивації до такого виду роботи сприяють дослідницькі завдання не тільки стосовно студентського мовлення, але й мовлення викладачів, текстів оголошень, реклами, методичних матеріалів тощо.

Потенціал лінгвістичного підходу до навчання УМзаПС не обмежується нормативним використанням одиниць усіх мовних рівнів. З 2016 року спостерігається підвищення уваги науковців-методистів до реалізації прагмалінгвістичних категорій у змісті дисципліни [22; 41]. Мова йде, зокрема, про мікропрагматичні одиниці професійного спілкування (добір лексичних і граматичних засобів, використання дейктичних маркерів), макропрагматичні (типи, форми, закони, стратегії і тактики комунікативної діяльності, урахування пресубпозиції, прагматика ввічливості) та мегапрагматичні елементи (специфіка побудови діалогу, урахування соціальної субординації, координація вербальної та невербальної поведінки, побудова текстів документного дискурсу) [41].

Як бачимо, сучасні лінгвістичні тенденції не оминають увагою потенціал використання екстралінгвістичних засобів у процесі комунікації. Водночас з моменту виникнення УМзаПС як навчальної дисципліни опублікована незначна кількість досліджень специфіки їх використання у діловому мовленні [190; 206], а методика навчання особливостям застосування позамовних засобів у професійному спілкуванні взагалі не була предметом вивчення. Хоча, на думку науковців, цей аспект комунікації має суттєвий вплив на її перебіг і результативність, оскільки візуальне сприйняття дає мовцю до 65 % необхідної інформації, в той час, як вербальне – до 35 % [190, с. 58].

Таким чином, потенціал лінгвістичного та екстралінгвістичного підходів до навчання УМзаПС визначається необхідністю фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів, здатного забезпечити ефективність комунікативної взаємодії через правильне використання мовних і позамовних засобів спілкування.

4.2.4. Функційно-стилістичний підхід до формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів у курсі «Українська мова за професійним спрямуванням»

Професійне становлення вчителя початкових класів ґрунтується на здатності до продуктивного спілкування, підвищеній відповідальності за його результати, методичній підготовці до роботи з мовленням школярів. Тому формування професійної мовленнєвої компетентності студентів залежить від вдалої інтеграції підходів до навчання, зокрема застосування в цьому

комплексі функційно-стилістичного підходу, що відображає багатогранність мовленнєвої діяльності педагога.

Поняття «професійно-мовленнєва компетентність» функціонує у педагогічній науці як суб'єктна характеристика, що ґрунтується на комунікативній, мовній і мовленнєвій компетентностях. А. Варданян сформульовано таке визначення: це якість особистості, що «інтегрує в собі особистісні комунікативні якості, знання про систему мови, володіння мовними поняттями і засобами, культурою спілкування як у соціальному житті, так і в професійній сфері, усвідомлення особистістю потреб, ціннісних орієнтацій і мотивів комунікації і розвитку» [13, с. 6]. Аналогічне в змістовому плані трактування містять дефініції Н. Бесєдіної [6, с. 304], М. Борлакової [11, с. 50–56], Н. Колодій [80, с. 54–55], Н. Скибун [175, с. 78] та ін. Формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей повинно відбуватися на міцній лінгвістичній основі, що передбачає володіння усіма засобами мови, нормативне їх використання в усному й писемному мовленні, усвідомлення і застосування прагматичних аспектів комунікації. Оскільки дотримання стилістичних норм неможливе без розуміння функційного навантаження конкретних мовних одиниць у визначених ситуаціях, то, говорячи про функційно-стилістичний підхід до навчання УМзаПС, маємо на увазі практичне втілення виражальних можливостей елементів усіх рівнів мовної системи в контексті майбутньої професійної діяльності студентів.

УМзаПС як навчальна дисципліна заснована на ґрунті ділової української мови, зміст якої розкривав особливості спілкування у діловій сфері, що обслуговується офіційно-діловим стилем. Саме тому на етапі становлення цього курсу виникла наукова дискусія щодо односторонності змістового наповнення, розвитку комунікативних умінь студентів тільки в напрямі ділового спілкування. Розширення навчальної мети УМзаПС до формування «досконалого володіння українською літературною мовою у фаховій сфері» [199, с. 15] дозволило трансформувати межі поняття «професійна мова» до трьох функціональних стилів: розмовного, офіційно-ділового, наукового [199, с. 115]. Саме ці три стилістичні різновиди лежать в основі більшості підручників і посібників з УМзаПС. Однак специфіка педагогічної діяльності, зокрема в початковій ланці освіти, актуалізує необхідність роботи в усіх стилях української літературної мови, з урахуванням як писемних, так і усних, і емоційно-експресивних різновидів. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, формування переліку ключових компетентностей дітей, зокрема «вільне володіння державною мовою», «відчуття краси слова», «активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади», «спроможність діяти як відповідальний громадянин та брати повноцінну участь у громадському та суспільному житті, зокрема школи та класу, спираючись на розуміння соціальних, економічних і політичних понять та сталого розвитку», «розуміння правил поведінки і спілкування, що є загальноприйнятими в різних спільнотах і середовищах»

[55] тощо, неможливе без ознайомлення з виражальними можливостями мови в усіх стилях, художньому й публіцистичному зокрема. У цьому контексті вважаємо необхідним застосування функційно-стилістичного підходу до навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО з акцентуванням на особливостях кожного стилю у відповідній ситуації спілкування.

У результаті аналізу інформаційного простору виявлено відсутність науково-методичного інтересу до проблеми реалізації функційно-стилістичного підходу в курсі УМзаПС. За весь період функціонування дисципліни незначна активізація спостерігається 2007–2008 рр. у напрямі дослідження стилістичних особливостей усної ділової комунікації та стилістичних варіантів мовних норм. І. Серебрянська здійснила порівняльно-стилістичний аналіз мовних одиниць українського та англійського ділового спілкування з акцентом на специфіці проведення ділової бесіди. Дослідниця екстраполює методику безперервної рольової гри О. Тарнопольського, розроблену для вивчення англійської мови, на курс «УМзаПС», наголошуючи на моделюванні реальної ділової активності та реалізації творчого потенціалу студентів [172]. Однак уся навчальна діяльність проводиться тільки в межах офіційно-ділового стилю. О. Левківська пропонує систему вправ із вивчення мовних норм та їх стилістичних варіантів під час навчання УМзаПС, але запропоновані завдання відображають стилістичні можливості лінгвістичних одиниць здебільшого в межах процесу редагування [96]. Дослідженню шляхів формування стилістичної компетентності студентів присвячена праця А. Нечипоренко. Особливу увагу авторка звертає на порушення стилістичних норм, які ускладнюють досягнення комунікативної мети. Уникнути таких порушень можна, на думку дослідниці, шляхом аналізу та редагування текстів різних стилів [117]. Як бачимо, проблема застосування функційно-стилістичного підходу до навчання УМзаПС залишається малодослідженою, а з урахуванням різноаспектної комунікативної діяльності вчителя початкових класів чи вихователя – актуальною.

У процесі експериментального навчання УМзаПС реалізація системи роботи на основі функційно-стилістичного підходу здійснювалася поетапно:

- 1) вивчення специфіки професійного мовлення через дослідження його стилістичних виявів;
- 2) систематизація нормативних вимог літературної мови з виявленням стилістичних можливостей на кожному рівні мовної системи;
- 3) диференціація стилістичних різновидів писемної, усної та емоційно-експресивної мови;
- 4) визначення позиції стилістичних умінь у комунікативній професіограмі вчителя початкових класів вихователя;
- 5) з'ясування особливостей писемної форми офіційно-ділового стилю через вправління у складанні й оформленні ділової документації;
- 6) вивчення особливостей побудови наукового тексту й оформлення результатів наукової діяльності;
- 7) практичне застосування набутих умінь у процесі редагування текстів різних стилів.

Такий етапний розподіл забезпечує дотримання принципів систематичності й поступовості, науковості, наростання складності, забезпечення професійного контексту в освітній діяльності, зв'язку теорії з практикою.

Форми роботи й комплекс завдань до кожного із зазначених етапів формуються залежно від його мети. Зокрема, специфіка професійного мовлення з'ясовується шляхом проблемної бесіди: Яким повинно бути мовлення педагога? Які стилі мови використовує вчитель початкових класів у своїй професійній діяльності? Яким стилем ми користуємося зараз? Як ви розумієте поняття «професійно-мовленнєва компетентність»? Як впливає рівень професійно-мовленнєвої компетентності вчителя на його авторитет у педагогічному й учнівському колективах? Результати бесіди доцільно оформити письмово у вигляді тексту певного стилю (напр., поділ групи на 6 команд, кожна з яких працює з іншим стилем).

Етап систематизації нормативних вимог літературної мови зі стилістичним застосуванням не обмежується одним заняттям, що зумовлено кількістю інформації та її складністю. Елементи такої роботи вводяться у структуру кожного заняття у вигляді вправ або презентації інформаційного проєкту, зокрема, теми «Синтаксис професійного мовлення», «Орфоепічні й акцентуаційні норми у мовленні вчителя», «Лексика іншомовного походження у стилістичному плані», «Використання синонімії у різних стилях мови» та ін. Завдання на правопис вважаємо за необхідне адаптовувати до змісту теми. У контексті розгляду вимог до тексту документа доречними будуть вправи на вживання великої літери в найменуваннях організацій, установ, посад, державних свят, подій, у назвах документів, їх структурних частин, пунктуаційне оформлення заголовків, дієприкметникових і дієприслівникових зворотів, вставних і вставлених конструкцій. Оформлення документації з кадрово-контрактних питань і довідково-інформаційних документів вимагає особливої уваги до відмінювання прізвищ, імен, імен по батькові, орфографічних і технічних правил переносу, пунктуаційне оформлення дат, адрес, графічних скорочень, вживання форм кличного відмінка тощо. Пунктуаційне оформлення засобів передачі чужого мовлення доречним буде під час опанування вимог до наукового тексту, як і вживання прикметникових форм, правопис слів з часткою *не*, правопис іншомовних слів та прикметників, утворених від географічних назв.

Диференціація функціональних стилів відбувається на основі вивчення теоретичного матеріалу щодо сфери використання, форм, призначення і найбільш характерних мовних засобів у кожному із 7-и писемних стилістичних різновидів, 3-х стилів усної мови та 3-х стилів, що виокремлюються за емоційно-експресивними ознаками. Функційний аспект реалізується у процесі виконання системи завдань із поступовим наростанням складності: визначення стильової приналежності усного чи писемного тексту, аналіз тексту за стилістичними ознаками, розподіл лексичних засобів за співвідношенням зі стилем, визначення відтінків значення і стилістичних умов використання

слів, корекція стилістично невідповідних текстів, самостійне створення текстів різних стилів.

Мотиваційний аспект стилістичної роботи забезпечується з'ясуванням позиції стилістичних умінь у комунікативній професіограмі майбутнього вчителя початкових класів. Втілення кожної вимоги та реалізація особистісних якостей фахівця повинні бути проаналізовані в контексті міжособистісної взаємодії, застосування елементів усіх стилів у професійній діяльності педагога. Результати обговорення доцільно підтвердити нормативними актами. Відповідно до затвердженого 2020 року професійного стандарту за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», необхідне володіння мовно-комунікативною компетентністю, що ґрунтується на знаннях норм і стилів української літературної мови, здійсненні усної і письмової комунікації під час виконання службових обов'язків [149, с. 10].

Практичне засвоєння особливостей офіційно-ділового стилю у курсі «УМзаПС» забезпечується роботою з документами як засобами писемної професійної комунікації. На основі чинного ДСТУ 4163-2020 студенти усвідомлюють сутність стандартизації як основної ознаки стилю, використання усталених мовних зворотів, стандартних початків і закінчень, специфічних синтаксичних конструкцій, іншомовних слів і термінології у документах. Діяльнісний аспект забезпечується такими типами завдань: 1) робота з елементами тексту офіційно-ділового стилю (конструювання словосполучень з вибором слів із переліку, стилістичне редагування словосполучень і речень, побудова тексту); 2) робота з реквізитами (структурування документів, визначення переліку і редагування реквізитів); 3) робота з документами (з'ясування видової приналежності документа за певною ознакою, редагування документів, самостійне створення визначених типів документів за зразком, укладання індивідуальної папки ділової документації).

Вивчення наукового стилю та особливостей використання його засобів у професійному спілкуванні ґрунтується на загальному уявленні про термінологію як систему, розумінні сутності поняття «термін», його ознак, класифікації і способів творення. Диференціація загальнонаукової, міжгалузевої та вузькогалузевої термінології здійснюється з опорою на майбутню професійну діяльність студентів. Зокрема, до загальнонаукових термінів, володіння якими необхідне майбутнім педагогам, належать: *система (мовна система), закон (закони милозвучності), теорія, гіпотеза, аналіз, синтез* та ін. Розуміння міжгалузевої специфіки психолого-педагогічних термінів важливе для професійного становлення вчителя початкових класів, наприклад: *адаптація, бесіда, здібності, мотив, мотивація, навіювання, пізнавальні інтереси, спостереження, спілкування, розвиток* та ін. Вузькогалузева термінологія є основою професійного спілкування, тому її опанування потребує особливої уваги. У багатьох педагогічних ЗВО дисципліна «УМзаПС» передбачена для вивчення на першому курсі, відповідно у студентів ще не сформована термінологічна база. Для реалізації

функційно-стилістичного підходу щодо формування наукового мовлення майбутніх педагогів необхідна міждисциплінарна інтеграція, що сприяє комплексному баченню комунікативного середовища професійної сфери. Крім того, ефективним засобом втілення аналізованого підходу є педагогічний словник, який дозволяє організувати роботу з термінологією, не зважаючи на її активний запас у студентів. Пропозиція завдань структурована за принципом зростання складності: 1) упізнання термінів у професійному писемному та усному мовленні; 2) підбір синонімічних українських відповідників до поданих іншомовних і навпаки; 3) трактування значень іншомовних термінів зі словником і самостійно; 4) введення термінології у професійний контекст.

Вивчення формальної сторони наукового стилю спирається на ознайомлення з основними засобами організації результатів наукової діяльності: конспектування, складання простого, складного, питального, номінативного та тезового планів, формулювання тез, анотування і реферування наукових текстів, оформлення покликань і бібліографічного опису джерел. Це обов'язковий мінімум для опанування всіма студентами. Робота з особливо обдарованим студентами в стилістичному контексті може бути продовжена у процесі написання наукової статті та її публікації. Мотиваційну функцію у цьому виді завдання виконують вибір теми для дослідження (за інтересами студентів, як частина майбутньої курсової чи дипломної роботи, як прикладний аспект для застосування у професійній діяльності), процес публікації і належне оцінювання.

Опанування мовних і структурних особливостей писемних стилів української мови стає підґрунтям для завершального етапу реалізації функційно-стилістичного підходу до навчання УМзаПС – редагування текстів різних стилів з акцентом на професійно-наукових висловлюваннях. У цьому процесі необхідно зосередити увагу на типових помилках російсько-українського перекладу, а також найбільш поширених синтаксичних порушеннях. Проведення міжмовних паралелей дозволяє студентам швидше зрозуміти і засвоїти основні аспекти недотримання українських мовних норм навіть у тих випадках, коли російська мова не була предметом вивчення. Наприклад: рос. *в качестве педагога* – укр. як педагог, рос. *что является чем* – укр. що є чим, рос. *разрушающий* – укр. руйнівний, рос. *другими словами* – укр. інакше кажучи, рос. *в основном* – укр. здебільшого та ін. Синтаксичні девіації у наукових текстах стосуються, насамперед, складних випадків узгодження присудка з підметом (*51 студент, три працівники, більшість учнів*), керування (*оснований (на чому?), заснований (ким?); торкатися (чого?), доторкатися (до чого?)*), нерозрізнення дієслівного керування в російській та українській мовах (рос. *случилось по вине* – укр. трапилося через провину; рос. *работать по совместительству* – укр. працювати за сумісництвом; рос. *выполняют по распоряжению* – укр. виконувати за розпорядженням), використання однорідних членів речення з порушенням ієрархії підпорядкування понять, уживання конструкцій з розщепленими присудками (здійснювати гармонізацію – гармонізувати, давати оцінку – оцінювати), неправильного оформлення

додатка і обставини (*забезпечувати проведення тестування – забезпечувати тестування*), поєднання дієприкметникових зворотів з підрядними частинами (*Результати, (які) одержані під час експерименту, можна використовувати.*) та ін. Недотримання студентами стилістики наукового тексту проявляється у необґрунтованому використанні вставних слів, прикметників-епітетів у найвищому ступені порівняння, тавтології, суб'єктивних висловлюваннях тощо.

Пошук і виправлення названих недоліків складають основу завдань на редагування. Причому зміст таких завдань може варіюватися залежно від мети: редагування попередньо створених текстів із недоліками, пошук стилістичних похибок у авторських текстах, стилістичне редагування робіт студентів, створення банку найбільш поширених стилістичних недоліків, фотоколяж та ін. Отже, основні етапи реалізації функційно-стилістичного підходу до навчання УМзаПС можна відобразити схематично (рис. 4.5) [50].



Рис. 4.5. Функційно-стилістичний підхід до навчання УМзаПС

Джерело: розроблено автором.

Реалізація зазначених на рис. 4.5 етапів відбувається комплексно, у контексті опанування як писемних і усних, так і емоційно-експресивних стилів української мови. Особливості ораторського стилю студенти засвоюють практично, під час усних відповідей, бесід, презентації проєктів. Його відповідність вимогам конкретизується у порівнянні з елементами розмовно-побутового та просторічного стилів, що трапляються у студентському мовленні. Щодо емоційно-експресивних стилів, то стрижневим аспектом є засвоєння студентами комунікативних ситуацій (відповідно до стильової приналежності), у яких недопустимі ознаки експресії (науковий, офіційно-діловий контекст), та розуміння етичної міри вияву цих ознак у публіцистичному, художньому, епістолярному чи розмовному контекстах.

Таким чином, процес реалізації функційно-стилістичного підходу до мовної освіти в курсі УМзаПС спрямований на формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів, спирається на лінгвістичну основу, охоплює теоретико-прикладну роботу з усіма стилістичними різновидами писемного, усного та емоційно-експресивного мовлення, передбачає поетапну системну діяльність щодо нормативного використання мовних засобів усіх рівнів зі стилістичною метою.

Висновки з розділу 4

Дослідження сучасного стану функціонування методики навчання української мови за професійним спрямуванням у практиці педагогічних закладів вищої освіти здійснено за допомогою аналізу методичного забезпечення процесу навчання УМзаПС та шляхів реалізації сучасних концептуальних підходів до мовної освіти у контексті дисципліни.

Навчально-методичне забезпечення української мови за професійним спрямуванням трактуємо як комплекс навчально-методичних документів, призначених для оптимізації взаємодії викладача і студента у процесі вивчення курсу «УМзаПС», обґрунтування, перевірки й практичної реалізації методичної системи навчання дисципліни з метою формування визначених компетентностей.

Аналіз робочих програм з курсу «УМзаПС» у вибірці педагогічних ЗВО за 9-ма параметрами дав можливість виявити розбіжності між критеріями оцінювання та очікуваними результатами навчання, змістом дисципліни і вимогами освітньої програми. Зокрема, фрагментарне застосування компетентнісного підходу до компонування робочих програм, нечітка кореляція між програмними компетентностями та їх конкретизацією у межах визначеного курсу лежать в основі некоректності побудови змісту та дублювання інформації у межах різних дисциплін. Відсутність чітко виділених у робочій програмі результатів навчання стосовно кожної теми УМзаПС або формулювання без орієнтації на їх вимірюваність вказують на існування методичної проблеми створення робочої програми дисципліни з урахуванням компетентнісного підходу.

На якість опанування курсу впливає також адекватність критеріїв оцінювання очікуваним результатам навчання, що в більшості аналізованих робочих програм потребує вдосконалення. За параметром тематичного розподілу навчальних годин у межах УМзаПС виявлено проблему неузгодження складності матеріалу та кількості годин для його опанування. З'ясована необхідність розширення і конкретизації вимог до демонстрованих студентами результатів навчання, що підлягають оцінюванню. За параметром відповідності рекомендованого в робочій програмі навчально-методичного забезпечення меті та змісту УМзаПС сформульовано такі рекомендації: внесення нової редакції Українського правопису до списку рекомендованих джерел; використання новітніх наукових досліджень у сфері УМзаПС та

дотичних профільних публікацій; рекомендація підручників і посібників із профілізованим змістом, фахових словників, термінологічного словника УМзаПС, електронних інформаційних ресурсів.

Акцентовано увагу на зниженні інтересу до викладання аналізованого курсу в педагогічних ЗВО, зменшенні кількості аудиторних годин, виключенні УМзаПС як навчальної дисципліни з ОП педагогічних спеціальностей в окремих ЗВО, нерівноцінною заміною на курс «Основи академічного письма». Проведене дослідження узагальнено у вигляді алгоритмізованої моделі конструювання робочої програми УМзаПС з урахуванням компетентнісного підходу.

Вивчення проблемних аспектів змістової організації навчально-методичного забезпечення курсу проводилося з метою визначення шляхів урівноваження лінгвістичного та професійно-комунікативного блоків у структурі дисципліни, реальних і потенційних способів профільної адаптації змісту підручників і посібників з УМзаПС. У контексті піднятої проблеми сформульовано концептуальні засади профілізації дисципліни як відображення у змістовому наповненні курсу майбутньої професійної діяльності студентів, що активізує їх системне мислення та фіксується у навчально-методичному забезпеченні УМзаПС. На основі аналізу навчально-методичних джерел з курсу «УМзаПС» різних спеціальностей сформовано перелік способів профілізації навчальної дисципліни в підручниках і посібниках:

- 1) розробка супровідного навчально-методичного забезпечення, призначеного саме для організації професійного контексту;
- 2) змістова адаптація теоретичного матеріалу до галузі знань, за якою здійснюється підготовка бакалаврів;
- 3) профільна адаптація практичного блоку дисципліни;
- 4) профілізація блоку завдань для самостійної роботи студентів;
- 5) профілізація індивідуально-дослідних завдань.

Оцінка сучасного стану функціонування методики навчання УМзаПС здійснена через дослідження рівня реалізації концептуальних підходів до мовної освіти в процесі навчання аналізованого курсу. На основі аналізу інформаційного простору проблеми визначено вектори для поглибленого вивчення: системно-синергетичний, дослідницький, лінгвістичний та екстралінгвістичний, функційно-стилістичний підходи.

Із синергетичного погляду УМзаПС представлена як відкрита, динамічна система, що охоплює змістову, методичну, парадигматичну, інструментальну, лінгвістичну та інші підсистеми. На основі їх ґрунтовного аналізу побудовано модель застосування системно-синергетичного підходу до навчання УМзаПС і визначено основні напрями реалізації положень синергетики в контексті дисципліни:

- 1) синергетичність побудови змісту дисципліни;
- 2) синергетичність застосовуваних освітніх парадигм: поглядів, ідей, напрямів та ін.;

- 3) синергетичність методичної системи, що орієнтує на інноваційність, інтерактивність, творчість, міждисциплінарність;
- 4) синергетичність навчальних засобів та інструментів;
- 5) синергетичність організації міжсуб'єктної комунікації;
- 6) розкриття синергетичності мовної та позамовної систем для формування професійної комунікативної компетентності.

Одним із шляхів реалізації синергетики в освіті визначено дослідницьку діяльність студентів ЗВО. Застосування дослідницького підходу в контексті УМзаПС залежить від об'єктивних чинників: 1) курсу і семестру, в якому вивчається дисципліна; 2) кількості аудиторних годин, відведених на виконання програми курсу; 3) рівня сформованості лінгвістичної компетентності студентів; 4) розвитку комунікативних навичок здобувачів освіти. З урахуванням зазначених чинників сформовано авторське бачення поетапного втілення дослідницького підходу під час опанування курсу «УМзаПС»: 1 етап – уведення у науково-професійний дискурс; 2 етап – розвиток навичок перетворення інформації і критичного мислення; 3 етап – виконання за зразком; 4 етап – творча науково-дослідна діяльність. Відповідно до кожного етапу проаналізовано можливості застосування методу проєктів як базового у визначеному підході: інформаційний проєкт реалізується на 1-2 етапах, прикладний – на 3-у етапі, дослідницький – на 4-у етапі. Окреслено й систематизовано орієнтовну тематику проєктної діяльності студентів у курсі УМзаПС, визначено основні умови її ефективності: 1) перспективна форма постановки завдання; 2) фахове спрямування тематики проєктів; 3) чіткий алгоритм виконання; 4) критерії оцінювання; 5) обов'язковість прилюдної презентації результатів.

Лінгвістичний та екстралінгвістичний підходи до навчання УМзаПС інтегровано застосовуються поряд з іншими концептуальними підходами до мовної освіти, тому їх дослідження є невід'ємною частиною формування методичної системи навчання курсу. Як показав аналіз наукового інформаційного простору проблеми, потенціал лінгвістичного підходу до навчання УМзаПС охоплює не тільки нормативне використання одиниць усіх мовних рівнів, але й реалізацію прагмалінгвістичних категорій у змісті дисципліни. А екстралінгвістичний аспект комунікації має суттєвий вплив на її перебіг і результативність у професійній діяльності майбутніх педагогів.

Функційно-стилістичний підхід до формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів досліджено в напрямі практичного втілення виражальних можливостей елементів усіх мовних рівнів у контексті майбутньої професійної діяльності. Акцентовано на специфіці педагогічної діяльності, зокрема в початковій ланці освіти, що актуалізує необхідність роботи в усіх стилях української літературної мови, з урахуванням як писемних, усних, так і емоційно-експресивних різновидів. Система роботи з УМзаПС на основі функційно-стилістичного підходу розкрита з урахуванням поетапного опанування змісту дисципліни. Стрижневим аспектом засвоєння емоційно-експресивних стилів визначено розуміння стильової приналежності

комунікативних ситуацій, у яких недопустимі ознаки експресії, та етичної міри вияву цих ознак у публіцистичному, художньому, епістолярному чи розмовному контекстах.

Таким чином, формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі у курсі «УМзаПС» здійснюється на основі комплексу підходів, серед яких: компетентнісний, комунікативний, системно-синергетичний, професійно зорієнтований, дослідницький, лінгвістичний, екстралінгвістичний, функційно-стилістичний та інші. Їх реалізація у поєднанні з якісним навчально-методичним супроводом дисципліни забезпечує ефективність методики навчання української мови за професійним спрямуванням у практиці педагогічних закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Азарова Л. Є., Ковтун О. В. Українська мова за професійним спрямуванням: тести для студентів технічних спеціальностей: навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2015. 179 с.

2. Анотація робочої програми з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» освітнього рівня «бакалавр». 01 Освіта / Педагогіка. 013 Початкова освіта. Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав-Хмельницький. URL: <https://fpomm.phdpu.edu.ua/kafedry/kafedra-pedagogiky-teoriyi-i-metodyky-pochatkovoyi-osvity/> (дата звернення: 16.03.2021).

3. Антонюк Т. М., Борис Л. М., Стрижаковська О. С. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч. спосіб. К.: А.С.К., 2015. 400 с.

4. Бабакова О. В., Митяй З. О., Хомчак О. Г. Українська мова за професійним спрямуванням: навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. 151 с.

5. Баранов М. В. Формирование профессиональных умений студентов в условиях профилизации образовательной среды педагогического вуза: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Пенза, 2008. 20 с.

6. Беседина Н. К. Формирование профессионально-речевой компетенции студенто-менеджеров. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Аспирантские тетради.* СПб., 2007. № 12 (33). С. 302–309.

7. Бійчук Г. Концептуальні засади реалізації компетентнісно орієнтованого навчання української літератури в ліцеї. *Концептуальні засади компетентнісного навчання української мови: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича (15 березня 2019 р., м. Київ).* Київ: Педагогічна думка, 2019. С. 7–9.

8. Богатько В. В., Прокопчук Л. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчальний посібник для самостійної роботи студентів. Вінниця: ФОП Корзун Д. Ю., 2012. 246 с.

9. Борисенко В. В. Лінгвокультурологічний підхід до викладання української мови професійного спрямування в економічному ВНЗ. *Мова і культура: науковий щорічний журнал: Культурологічний підхід до викладання мов і літератури*. К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2007. Вип. 9. Т. XI (99). С. 133–136.

10. Борисенко В. В. Технологічні підходи до створення програми з української ділової мови для студентів нефілологічних факультетів. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Вип. 13. Херсон: Айлант, 2000. С. 306–310.

11. Борлакова М. И. Формирование профессионально-речевой компетентности будущих экономистов в вузе. *Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве России. Материалы IV Международной научно-практической конференции*. Карачаевск, КЧГУ, 2019. 260 с.

12. Бронник Л. В. Когнитивная лингвосинергетика – новый этап в науке о языке и мышлении. *Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия «Филология и искусствоведение»*. Майкоп: АГУ, 2008. Вып. 10. С. 34–36.

13. Варданян А. О., Мелашенко М. П., Роженко І. В. Функції та етапи формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів. *Вища школа*. 2018. № 3. С. 22–24.

14. Варданян А. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2017. 23 с.

15. Васенко Л. А., Дубічинський В. В., Кринець О. М. Фахова українська мова: навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2008. 272 с.

16. Вегеш А. Українська мова за професійним спрямуванням. Професійна комунікація. Методичні розробки до практичних занять для студентів II курсу гуманітарного напрямку. Ужгород, 2014. 45 с.

17. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. 440 с.

18. Вітвицька С. С. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 92–108.

19. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.

20. Вознюк О. Загальнонаукові засади педагогічної синергетики. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2008. Вип. 37. С. 139–143.

21. Гавдида Н. І., Назаревич Л. Т., Равлів І. П., Федак С. А. Зошит із тестовими та практичними завданнями з української мови для осіб, які претендують на зайняття посади державної служби. (Варіант 1). Тернопіль: ТНТУ, 2017. 9 с.

22. Гамова Г. І. Прагмалінгвістичні основи знань з ділової української мови в публічному управлінні. *Розвиток професійних компетентностей державних службовців: комунікативний аспект: матеріали щорічної науково-практичної конференції з міжнародною участю* (Київ, 3–4 листоп. 2016 р.) / за заг. ред. В. С. Куйбіди, М. М. Білінської, В. М. Сороко, Л. А. Гаєвської. Київ: НАДУ, 2016. С. 370–372.

23. Ганніченко Т. А. Психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри в процесі мовної освіти. *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогічні науки. 2008. Т. 97. Вип. 84. С. 87–91.

24. Герман В., Громова Н. Сучасні орієнтири формування мовнокультурологічної компетенції педагога (з досвіду викладання української мови за професійним спрямуванням). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 9. С. 218–228.

25. Гінкевич О. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів негуманітарних спеціальностей. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2018. 121 с.

26. Голуб Н. Б. Діалогізація процесу навчання української мови учнів основної школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія і педагогіка». 2014. Випуск 29. С. 3–8.

27. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 3. С. 2–10.

28. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. К., Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

29. Горох Г. В. Фразеологічні особливості ділового мовлення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 8. С. 196–199.

30. Гриджук О. Лінгвокультурологічний підхід до навчання студентів лісотехнічних спеціальностей мови професійного спрямування. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: реалії і перспективи»* (25–26 жовтня 2018 р.). 2018. С. 60–62.

31. Гриджук О. Є. Теоретико-методичні засади формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей: дис. ... доктора педагогічних наук. 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). Херсон, 2018. 517 с.

32. Гриджук О. Є. Формування екологічної компетенції студентів технічного вищого навчального закладу у процесі вивчення «Української мови за професійним спрямуванням». *Україна: Схід – Захід – проблеми сталого розвитку: матеріали другого туру Всеукраїнської науково-практичної конференції 24–25 листопада 2011 р.* Львів: РВВ НЛТУ України, 2011. Т. 1. С. 102–104.

33. Груба Т. Сучасні підходи до формування мовної особистості учнів на уроках української мови (профільний рівень). *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 1. С. 65–71.

34. Гуменюк І. М. Дослідницький підхід в методиці навчання української мови за професійним спрямуванням. *Молодь і ринок*. 2021. № 7–8. С. 123–127.

35. Гуменюк І. М. Лінгвістичний і екстралінгвістичний підходи в методиці навчання української мови за професійним спрямуванням. *Педагогічний альманах*. 2021. Вип. 49. С. 130–135.

36. Гуменюк І. М. Міжкультурна компетентність як маркер професіоналізму вчителя початкових класів. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Полтава, 04–05 березня 2020 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 61–64.

37. Гуменюк І. М. Навчально-методичне забезпечення української мови за професійним спрямуванням: вектор профільної адаптації. *Молодь і ринок*. 2021. № 3. С. 77–81.

38. Гуменюк І. М. Навчально-методичне забезпечення української мови за професійним спрямуванням: концептуальні засади профілізації. *Проблеми сучасного підручника*. 2021. Вип. 26. С. С. 85–93.

39. Гуменюк І. М. Проблемні аспекти формування інформаційно-технологічної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти. *Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції з міжнародною участю*. 16 травня 2018 р. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2018. С. 7–10.

40. Гуменюк І. Проектна діяльність у межах дослідницького підходу до навчання української мови за професійним спрямуванням. *Наукові та освітні трансформації в сучасному світі: збірник матеріалів Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції* (м. Чернігів, 15 липня 2021 року) / Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій, м. Чернігів. Суми: ТОВ НВП «Росток А.В.Т.». 2021. С. 216–217.

41. Гуменюк І. М. Реалізація прагмалінгвістичних категорій у змісті мовно-професійної підготовки фахівців початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 14. С. 170–173.

42. Гуменюк І. М. Реалізація системно-синергетичного підходу до навчання української мови за професійним спрямуванням. *Педагогічний альманах*. 2021. Вип. 48. С. 121–128.

43. Гуменюк І. М. Робоча програма навчальної дисципліни: компетентнісний вектор. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. Вип. 1 (48). С. 97–103.

44. Гуменюк І. М. Сучасні підходи до навчання української мови за професійним спрямуванням: перспективні вектори досліджень. *Молодь і ринок*. 2021. № 4. С. 92–99.

45. Гуменюк І. М. Формування документної компетенції студентів ВНЗ у контексті викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Scientific achievements 2015. International scientific and practical congress*. 20 February 2015. Vienna (Austria). P. 18–22.

46. Гуменюк І. М. Формування етнолінгвістичної компетенції студентів у контексті викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Особистість, суспільство, політика: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*. Ч.2. Люблін: WSEI, 2015. С. 31–33.

47. Гуменюк І. М. Формування основ загальнонаукової компетенції студентів у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням. *Вісник Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника. Серія «Педагогіка»*. Випуск 48. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, 2013. С. 45–49.

48. Гуменюк І. М. Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В. М.]*. Вип. 26 (1-2019). Ч.1. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 52–57.

49. Гуменюк І. М. Формування термінологічної компетенції студентів у контексті викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Освітній простір України*. 2014. Вип. 2. С. 38–42.

50. Гуменюк І. М. Функційно-стилістичний підхід до навчання української мови за професійним спрямуванням майбутніх учителів початкових класів. *Академічні студії. Серія: Педагогіка*. 2021. Вип. 3. Ч. 1. С. 33–38.

51. Гуменюк І. Функціональні показники якості навчально-методичного забезпечення у педагогічних закладах вищої освіти. *Збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички»*. 20-21 травня 2021 року. Київ. С. 62–63.

52. Давидченко І. Д. Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 43. С. 104–108.

53. Декларація про державний суверенітет України. *Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР)*. 1990. № 31. ст. 429. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/55-12#Text> (дата звернення: 24.03.2021).

54. Денищич Т. А. Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців з політології. *Наукові праці Чорноморського державного*

університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка. 2012. Т. 209. Вип. 197. С. 137–142.

55. Державний стандарт початкової освіти. У редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12> (дата звернення: 07.06.2021).

56. Дженджеро О. Л. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичний посібник для студентів I курсу заочної форми навчання технологічного факультету. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2014. 58 с.

57. Дідук-Ступ'як Г. І. Філософські концепти лінгвометодичної технології «інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови». *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_4 (дата звернення: 27.04.2021).

58. Довженко І. В. Інтеграційний підхід до формування професійного мовлення студентів навчальних закладів сфери побутового обслуговування. *Наук. вісник Ізмаїл. держ. гуман. ун-ту*. Ізмаїл, 2007. С. 54–57.

59. Домброван Т. И. Синергетическая модель развития английского языка. Диссертация д. ф. н.: 10.02.04 / Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова. Одесса, 2013. 466 с.

60. Дроздова І. П. Професійний дискурс і мовна особистість студента ВНЗ нефілологічного профілю. *Вісник Львівського університету. Серія «Філологічна»*. 2010. № 50. С. 212–221.

61. Дроздова І. П. Текстцентричний підхід до розвитку професійного мовлення в навчанні студентів-нефілологів української мови за професійним спрямуванням. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2011. Том. 1. № 60. С. 200–204.

62. Дроздова І. П. Формування професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ під час навчання усного мовлення. *Українська мова та література в школі*. 2010. № 2. С. 37–42.

63. Дубічинський В., Васенко Л. Комплексний підхід до навчання фахової української мови у технічних ВНЗ України. *Мова. Наука. Культура: Збірник наукових праць за матеріалами міждисциплінарної науково-практичної конференції, присвяченої 85-річчю Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка* (Харків, 10 червня 2015 р.). Харків: «Міськдрук», 2015. С. 409–416.

64. Єчина Ю. С. Науково-дослідницька діяльність студентів як підгрунтя науково-технічного розвитку. *Проблеми вищої освіти*. 2012. № 5. С. 341–347.

65. Жовтобрюх В. Ф., Муромцева О. Г. Культура мови вчителя: Курс лекцій. Харків: Гриф, 1998. 208 с.

66. Загорецька О. Доповідні записки. *Діловодство та документообіг*. 2012. № 3 (15) березень. С. 3–12. URL: http://undiasd.archives.gov.ua/doc/zmi/DD_03_2012.pdf (дата звернення: 21.03.2021).

67. Закон Центральної Ради «Про державну мову». URL: <https://pravo.studio/derjavi-prava-istoriya/zakon-tsentralnoji-radi-pro-derjavnu-movu-70839.html> (дата звернення: 23.03.2021).

68. Зеленський Б. Р. Профілізація професійної підготовки майбутніх фахівців як умова формування професійної мобільності. *Інженерні та освітні технології*. 2017. № 3. С. 32–37.

69. Златів Л. М. Дискурсивно-текстоцентричний підхід до навчання української мови за професійним спрямуванням студентів-математиків. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Випуск 57. С. 177–184.

70. Золотухін Г. О., Литвиненко Н. П., Місник Н. В. Фахова мова медика: ділова українська мова для студентів-медиків: навчальний посібник. К.: Здоров'я, 2001. 392 с.

71. Караман С. О. та ін. Сучасна українська літературна мова. К.: «Літера ЛТД», 2011. 560 с.

72. Каргина Е. М. Анализ понятия профилизации образовательной среды в современной методологии познания. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2011. № 6. С. 68–79.

73. Кириллова Т. Л. Видеотекст в обучении аудированию. *Текст-2000: Теория и практика. Междисциплинарные подходы: матер. Всерос. науч. конф.* Ч. II. Ижевск: УдГУ, 2001. С. 27–29.

74. Климова К. Я. Імітаційне моделювання ситуацій професійної педагогічної комунікації у процесі навчання української мови на нефілологічних факультетах університетів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2011. № 59. С. 33–37.

75. Коваленко О. Формування мовних компетенцій у процесі вивчення предмету «Українська мова професійного спрямування». *Молодь і ринок*. 2012. № 6. С. 53–55.

76. Козиряцька С. А. Методика редагування фахових текстів студентами медичних вузів на заняттях з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 39. С. 519–523.

77. Козиряцька С. А. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчальний посібник для студентів I курсу 1–2-го медичних факультетів. Запоріжжя: ЗДМУ, 2015. 74 с.

78. Козловський Ю. Синергетичний підхід як методологічна основа моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу. *Молодь і ринок*. 2012. № 4 (87). С. 65–70.

79. Колесник Н. С. Удосконалення мовленнєвої та лексичної компетентності курсантів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 1. С. 79–87.

80. Колодій Н. Сутність професійної мовленнєвої компетентності бакалаврів соціальної роботи. *Освітні обрії*. 2018. Том. 47. № 2. С. 53–56.

81. Колоїз Ж. В., Березовська-Савчук Н. А. Українська мова професійного спілкування в аспекті теорії стилів та культури мовлення: практикум / за ред. проф. Колоїз Ж. В. Кривий Ріг: ФОП Маринченко С. В., 2019. 131 с.

82. Конституція України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 1996, № 30, ст. 141. Ст. 10. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 21.03.2021).

83. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів: монографія / авт.: О. І. Бульвінська, Н. О. Дівінська, Н. О. Дяченко, О. В. Жабенко, І. О. Линьова, Ю. А. Скиба, Г. П. Чорнойван, О. Г. Ярошенко; за ред. О. Г. Ярошенко. К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с.

84. Костриця Н. М., Шостак А. В., Мельник І. І. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності засобами ділового мовлення. *Науковий вісник Національного аграрного університету*. 1999. № 13. С. 317–322.

85. Котик Т. М. Мета як форма відображення концептуальних підходів до процесу навчання рідної мови молодших школярів. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8–9. С. 74–78.

86. Крашеніннікова Т. В., Подворчан А. З. Українська мова професійного спрямування (нестандартні заняття): Навчальний посібник. Дніпро: 2018. 66 с.

87. Крохмальна Г. Термінологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи: сучасний стан та шляхи вдосконалення. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. Вип. 30. С. 110–118.

88. Крохмальна Г. Українська мова професійного спрямування: навчально-методичний посібник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 180 с.

89. Кулик О. Особистісно орієнтований підхід до навчання як чинник мовленнєвого розвитку учнів. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Педагогіка*. 2017. № 2 (57). С. 114–118.

90. Куньч З. Вивчення особливостей вживання пасивних дієслівних конструкцій у курсі «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 239–245.

91. Кухар Н., Прокопчук Л. Метод проєктів – важливий засіб формування мовної компетентності під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство)*. 2018. Вип. 26. С. 27–33.

92. Кучеренко І. Технологічний аспект вивчення української мови. *Дивослово*. 2018. № 6. С. 2–7.

93. Кучеренко І. А. Українська мова за професійним спрямуванням. Практикум: навчальний посібник. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. 177 с.

94. Кучерук О. А. Лінгводидактичні умови виховання почуття прекрасного. *Основи естетичного виховання в шкільному курсі української мови: Навчальний посібник*. Житомир, 2006. С. 44–50.

95. Кучерук О. А. Проблема методології навчання мови у світлі філософсько-освітніх підходів. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2008. Випуск 42. С. 29–35.

96. Левківська О. А. Система вправ із вивчення мовних норм та їхніх стилістичних варіантів у курсі української мови професійного спрямування для студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ. *Шляхи вдосконалення мовної компетенції сучасного педагога (Матеріали регіональної науково-методичної конференції, 27 березня 2008 р.)*. 2008. С. 59–63.

97. Лещенко Т. О. Вивчення норм лексичної сполучуваності у фаховій мові медика як засіб профілізації викладання ділової української мови. *Сучасні підходи до викладання теоретичних і клінічних дисциплін у медичному вузі: матеріали конференції*. Полтава, 2005. С. 135–137.

98. Лещенко Т. О. Професійна мова медика. Полтава: ПФ «Форміка», 2004. 140 с.

99. Лещенко Т. О., Шарбенко Т. В. Українська мова за професійним спрямуванням: навчальний посібник для студентів вищих медичних закладів освіти IV рівня акредитації. Полтава, 2010. 262 с.

100. Лещенко Т. О., Шарбенко Т. В., Юфименко В. Г. Профільна адаптація самостійної роботи студентів як технологія навчання предмета «Українська мова за професійним спрямуванням». *Інноваційні технології в організації самостійної роботи студентів медичних освітніх закладів: матеріали навчально-наукової конференції з міжнародною участю*, м. Полтава, 23 березня 2017 р. Полтава, 2017. С. 83–85.

101. Литвин Л. П., Семеренко Г. В. Українська мова за професійним спрямуванням: теорія і практика: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2015. 424 с.

102. Лукаш Г. До питання про лінгвістичні засади навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Вісник Сумського державного університету. Серія Філологічні науки*. 2004. № 1(60). С. 109–113.

103. 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.

104. Малевич Л., Дзюба М. Синергетичний підхід до викладання української мови в технічних ВНЗ. *Вісник Львівського університету. Серія: Філологія*. 2010. Вип. 50. С. 268–273.

105. Масицька Т. Є. Українська мова за професійним спрямуванням: практикум. 2-ге вид., випр. і доп. Луцьк: Вежа-Друк, 2019. 96 с.

106. Мацюк З, Станкевич Н. Українська мова професійного спілкування: навчальний посібник. К.: Каравела, 2005. 352 с.

107. Медведев И. Ф. Принцип самообразования как методологическая основа самообразовательной компетентности. *Вестник ЮУрГУ*. 2010. № 36. С. 38–41.

108. Медведев И. Ф. Профилизация общенаучных дисциплин на основе формирования самообразовательной компетентности. *Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та*. 2012. № 4 (263). Серия «Образование. Пед. науки». Вып. 15. С. 78–83.

109. Методичні рекомендації до курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» / Уклад.: В. М. Пачева, С. І. Єрмоленко, Т. В. Сіроштан. Мелітополь: МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2020. 68 с.

110. Михайлюк В. О. Проблемний підхід до вивчення українського ділового мовлення. *Матеріали Української науково-методичної конференції «Інтеграція та взаємозв'язок процесів впровадження державної мови у вузах, НДУ та підприємствах»*. Миколаїв. 1998. С. 63–66.

111. Михайлюк В. О. Проблемний підхід до вивчення української ділової мови в російськомовних регіонах України. *Матеріали міжнародної наукової конференції «Проблеми утвердження і функціонування державної мови в Україні»*. К., 1996. С. 122–124.

112. Михайлюк В. О. Фразеологічні особливості ділового мовлення. *Вересень*. 1998. № 1–2. С. 91–94.

113. Мушировська Н. Комунікативно-діяльнісний підхід у вивченні фахової термінології студентами факультету іноземної філології в межах курсу української мови за професійним спрямуванням. *Наукова термінологія нового століття: теоретичні і прикладні виміри: збірник наукових праць: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Рівне: НУВГП, 2016. С. 289–293.

114. Мушировська Н. Роль когнітивно-комунікативного підходу в оптимізації процесу викладання української мови за професійним спрямуванням. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія і педагогіка». 2014. Вип. 29. С. 138–143.

115. Національний стандарт України «Державна уніфікована система документації. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлювання документів. ДСТУ 4163-2020». URL: https://zakon.help/files/article/11494/%D0%94%D0%A1%D0%A2%D0%A3%204163_2020.pdf (дата звернення: 11.10.2021).

116. Некипелова И. М. Языковая система как объект исследования постнеклассической науки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013. № 1 (19). С. 116–121.

117. Нечипоренко А. Формування стилістичної компетентності здобувачів вищої освіти на заняттях з «Української мови за професійним спрямуванням». *Українська мова та культура в сучасному гуманітарному часопросторі: аспекти формування комунікативної компетентності фахівця. Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. 19 лютого 2021 року. Ірпінь. С. 107–110.

118. Новікова О. О., Воробйова Д. А. Українська мова фахового спрямування: словник-довідник. Донецьк: Донецький юридичний інститут Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е. О. Дідоренка, 2011. 209 с.

119. Овчинникова М. В. Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи підготовки майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39 (2). С. 263–271.

120. Олійник О. Б., Шинкарук В. Д., Гребницький Г. М. Ділове мовлення: навчальний посібник. К.: Кондор, 2009. 262 с.

121. Омельчук С. Дослідницький підхід до навчання мови: лінгводидактичний словник-довідник: навчальний посібник. К.: [б.в.], 2015. 56 с.

122. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 2–8.

123. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта. Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця. 2019. 24 с. URL: http://www.vspu.edu.ua/faculty/pochat/pochat_kafimetod/doc/o3.pdf (дата звернення: 16.03.2021).

124. Освітньо-професійна програма «Міжнародний готельно-туристичний бізнес» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. 24 Сфера обслуговування. 242 Туризм. Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу. Івано-Франківськ, 2019. 25 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1-0jAZydy9M0ub9lDUZzp5Lu9Gr6NHsGr/view> (дата звернення: 16.03.2021).

125. Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів вищої освіти. 01 Освіта. 013 Початкова освіта. Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг. 2016. 22 с. URL: https://drive.google.com/file/d/149wgzO4fFsSA2iE_QcSCbJ5CJWz9NQX/view (дата звернення: 30.11.2021).

126. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта. Дошкільна освіта» першого рівня вищої освіти (бакалавр) за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта» / «Педагогіка». Умань. 2020. URL: <https://fpo.udpu.edu.ua/images/2020/opp2020/bakal/doscbak310pdf.pdf> (дата звернення: 16.03.2021).

127. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та іноземна мова» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. 01 Освіта. 013 Початкова освіта. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 29 с. URL: https://fpp.npu.edu.ua/images/files/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B8_%D1%96_%D0%BF%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B8/%D0%9E%D0%9F_2_%D0%9F%D0%BE%D1%87%D0%86%D0%BD.%D0%9C%D0%9E%D0%92%D0%B0_1.pdf (дата звернення: 16.03.2021).

128. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. 01 Освіта / Педагогіка. 013 Початкова освіта. Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського.

Миколаїв, 2020. 27 с. URL: <http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/013-%D0%9F%D0%9E%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80-2021-22.pdf> (дата звернення: 16.03.2021).

129. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта». 01 Освіта / Педагогіка. 013 Початкова освіта. Переяслав-Хмельницький державний університет імені Григорія Сковороди. Переяслав. 2020. 20 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1b_sXRoWF9yRMGnFFzro5P9_MwKU0IMHC/view (дата звернення: 16.03.2021).

130. Охріменко Н. Д., Підгурська В. Ю. Виховання національно-мовної особистості студента на матеріалі курсу української ділової мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 21. С. 106–109.

131. Пасічна О. В. Удосконалення лексичних умінь і навичок студентів у процесі навчання української мови (за професійним спрямуванням). *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 40. С. 84–90.

132. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Вісник Львівського університету*. 2010. Вип. 50. С. 123–130.

133. Підгурська В. Ю. Формування комунікативних умінь у студентів педагогічного факультету на матеріалі курсу ділової української мови. *Духовне виховання майбутніх учителів початкових класів у контексті реформування системи освіти України щодо Болонського процесу: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. 2006. С. 131–136.

134. Плотницька І. М. Ділова українська мова в державному управлінні: навч. посіб. 3-тє вид., стер. К.: НАДУ, 2011. 168 с.

135. Подворчан А. З. Особистісно орієнтований підхід у викладанні дисципліни «Українська мова професійного спрямування» у вищій школі. *Мова і право: матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару* (м. Дніпро, 06 листопада 2019 р.). Дніпро: ДДУВС, 2019. С. 65–68.

136. Пономаренко Н. Культурологічний підхід до навчання української мови майбутніх молодших спеціалістів з журналістики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 2 (66). С. 103–113.

137. Приходько О. Метод проєктів як технологія інноваційного викладання української мови у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 27, том 4. С. 165–168.

138. Про авторське право й суміжні права. Закон України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1994. № 13. ст. 64. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12#Text> (дата звернення: 16.03.2021).

139. Про вищу освіту. Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2014, № 37-38, ст. 2004. Редакція від 26.02.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 14.03.2021).

140. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556–VII (зі змінами). Перша редакція. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701#Text> (дата звернення: 18.05.2021).

141. Програма курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)»: наказ Міністерства освіти і науки України від 21 грудня 2009 року № 1150 (Зі змінами внесеними згідно наказу МОН № 259 від 29.03.10 року). Додаток 2. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/7095/ (дата звернення: 27.03.2020).

142. Програма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». 01 Освіта / Педагогіка. 012 Дошкільна освіта. 013 Початкова освіта. Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2019. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%9D%D0%9F_%D0%A3%D0%BA%D1%80.%D0%BC.-%D0%B7%D0%B0-%D0%BF%D1%80..pdf (дата звернення: 16.03.2021).

143. Програма нормативної навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». 01 Освіта / Педагогіка. 012 Дошкільна освіта. 013 Початкова освіта. 016 Спеціальна освіта. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2018. 25 с. URL: https://vnu.edu.ua/sites/default/files/Files/programa_ukr_mova_zapr_spr.pdf (дата звернення: 16.03.2021).

144. Про забезпечення функціонування української мови як державної: Закон України. Із змінами і доповненнями, внесеними Законом України від 19 вересня 2019 року № 114-IX. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2019. № 21. ст. 81. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> (дата звернення: 20.03.2020).

145. Про затвердження комплексних заходів щодо всебічного розвитку і функціонування української мови: постанова Кабінету Міністрів України від 8 вересня 1997 року № 998. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/998-97-%D0%BF> (дата звернення: 20.03.2020).

146. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності: постанова Кабінету Міністрів України № 1187 від 30 грудня 2015 р. (Із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 347 від 10.05.2018, № 180 від 03.03.2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення: 16.03.2021).

147. Про затвердження Порядку взаємодії Уповноваженого із захисту державної мови з органами державної влади, органами влади Автономної Республіки Крим, органами місцевого самоврядування: постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року № 819. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/819-2019-%D0%BF> (дата звернення: 22.03.2021).

148. Про затвердження Порядку здійснення Уповноваженим із захисту державної мови контролю за застосуванням державної мови органами державної влади, органами влади Автономної Республіки Крим, органами місцевого самоврядування: постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року № 817. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/817-2019-%D0%BF> (дата звернення: 22.03.2021).

149. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України (Мінекономіки) № 2736 від 23.12.2020. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (дата звернення: 09.06.2021).

150. Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента: наказ МОН України № 642 від 09.07.2009. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/ (дата звернення: 24.03.2021).

151. Прокопович Л. С. Формування орфоепічної та акцентуаційної компетентності студентів ЗВО в процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2019. Випуск 2 (10)/2. С. 42–45.

152. Прокопчук Л. В., Савчук Т. В. Українська мова за професійним спрямуванням. Професійна комунікація: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 205 с.

153. Про освіту. Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print> (дата звернення: 14.03.2021).

154. Профіль освітньої програми «Початкова освіта». Волинський національний університет імені Лесі Українки. 2020. URL: <https://vnu.edu.ua/uk/all-educations/pochatkova-osvita-2020-r> (дата звернення: 14.03.2021).

155. Пшенична Л. В., Рудь О. М., Семенов О. М. Українська мова для державних службовців: Навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 279 с.

156. Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми / Затверджено Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти 17 листопада 2020 року / ТОВ «Український освітянський видавничий центр «Оріон»». К., 2020. 66 с.

157. Рідкодубська А. А. Синергетичний підхід у підготовці до професійної мобільності майбутніх фахівців. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. 2017. Випуск 1 (11). С. 93–96.

158. Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційними поданнями 51 народного депутата України про офіційне тлумачення положень статті 10 Конституції України щодо застосування державної мови органами державної влади, органами місцевого самоврядування та використання її у навчальному процесі в навчальних закладах України (справа про застосування української мови) № 10-рп/99 від 14 грудня 1999 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v010p710-99#Text> (дата звернення: 22.03.2021).

159. Робота з науковим текстом у школі та ВНЗ: реалізація професійно спрямованого підходу до вивчення української мови / С. А. Омельчук, Н. В. Місяк, В. І. Грицина та ін. *Бібліотечка «Дивослова»*. 2013. № 2. 64 с.

160. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». 01 Освіта / Педагогіка. 012 Дошкільна освіта. Освітні програми: Дошкільна освіта. Початкова освіта; Дошкільна освіта. Логопедія. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2019. 19 с. URL: http://www.vspu.edu.ua/faculty/pochat/pochat_kafmetod/pochat_stud.php (дата звернення: 16.03.2021).

161. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». 01 Освіта / Педагогіка. Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2016. 18 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1JdO8cE86yd0qIqTB6fqu011nM1hnxgkH/view> (дата звернення: 16.03.2021).

162. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». 01 Освіта / Педагогіка. 013 Початкова освіта. Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2020. 15 с. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/11/Robocha-prohr-UMPS.pdf> (дата звернення: 16.03.2021).

163. Робоча програма нормативної навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» освітнього рівня «бакалавр». 01 Освіта / Педагогіка. 013 Початкова освіта. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2020. 14 с. URL: https://fpp.npu.edu.ua/images/2020/2020_programy/2020_%D0%A0%D0%9E%D0%91%D0%9E%D0%A7%D0%90_%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%9C%D0%90_%D0%A3%D0%9C_%D0%B7%D0%B0_%D0%9F%D0%A1_%D0%B7%D0%B0_%D0%9E%D0%9F%D0%9F_%D0%9F%D0%9E_20_%D0%9B%D0%B8%D1%82%D0%B2%D0%B8%D0%BD1.pdf (дата звернення: 16.03.2021).

164. Робоча програма нормативної навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» освітнього рівня «бакалавр». 01 Освіта / Педагогіка. 013 Початкова освіта. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2019. 14 с. URL: https://fpo.udpu.edu.ua/images/2020/Doshkilna.osvita/Ukrayinskamovaza_profesiynumspryamuvannjam.pdf (дата звернення: 16.03.2021).

165. Романова О. О. Проблеми формування комунікативних компетентностей студента у процесі викладання української мови (за професійним спрямуванням). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна. 2012. Вип. 23. С. 137–139.

166. Романова О. О. Формування країнознавчої компетенції студентів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна. 2014. Вип. 49. С. 332–334.

167. Рукас Т. П. Ситуативно-рольові ігри у навчанні усного ділового спілкування українською мовою студентів-нефілологів. *Нові технології навчання: Науково-методичний збірник*. Вип. 20. К.: ІЗМН, 1997. С. 125–131.
168. Рускуліс Л. В. Формування комунікативних умінь студентів-філологів на заняттях із ділової української мови. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2005. № 39. С. 322–325.
169. Сапожнікова Л. Я., Руденко С. М. Методичні рекомендації для проведення практичних занять з дисципліни «Фахова мова та ділова комунікація» для студентів спеціальностей 181 «Харчові технології», 073 «Менеджмент», 241 «Готельно-ресторанна справа», 071 «Облікі оподаткування», 051 «Економіка», 075 «Маркетинг», 131 «Прикладна механіка», 142 «Енергетичне машинобудування», 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність». Х.: ХДУХТ, 2017. 95 с.
170. Світлична Є. І., Берестова А. А., Телешкіна О. О. Фахова мова фармацевта: базовий підручник для студентів вищих фармацевтичних навчальних закладів (фармац. ф-тів.) IV рівня акредитації. 2-ге вид., випр. та допов. Харків: НФаУ: Золоті сторінки, 2017. 312 с.
171. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
172. Серебрянська І. М. Стилiстичні особливості та культура ділової усної комунікації. *Вісник Сумського державного університету. Серія Філологічні науки*. 2007. № 1. Т.1. С. 166–172.
173. Середенко П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам: автореф. дисс. ... д-ра пед. Наук: 13.00.08. М., 2008. 34 с.
174. Симоненко Т. В. Формування навичок ділового мовлення студентів методом проблемного навчання. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2002. № 8. С. 93–95.
175. Скибун Н. Д. Професійна мовленнєва компетентність як наукове поняття. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № III (37). Вип 75, 2015. С. 76–79.
176. Словник української мови: в 11 томах. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Том 6. К.: Наукова думка, 1975. 832 с.
177. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Том. 8. К.: Наукова думка, 1977. 927 с.
178. Старова О. О., Панова Т. М. Типові мовні помилки й організація роботи з їх корекції під час викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2015. Випуск 26. С. 127–134.
179. Строганова Г. М. Ситуативний підхід до професійної підготовки вчителя української мови. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2011. Вип. 6. С. 719–724.
180. Сучасні педагогічні технології. Навчально-методичний посібник / Автор-укладач Федорчук Е. І. Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. 212 с.

181. Таланчук Н. М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма: Эврист. тезаурус. Казань: ИССО РАО, 1993. 105 с.

182. Тележкіна О. Застосування проектної технології на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) у вищих навчальних закладах. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 141–144.

183. Тихоненко О. В., Підгородецька І. Ю. Українська мова (за професійним спрямуванням). Теоретичний курс: навч. посіб. Харків. нац. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. Харків: Мадрид, 2019. 180 с.

184. Турган О. Д., Сидоренко О. В., Козиряцька С. А., Вещикова О. С. Українська мова (за професійним спрямуванням). Основи і практика редагування: навчально-методичний посібник для студентів І курсу медичних факультетів / Запоріжжя: ЗДМУ, 2018. 80 с.

185. Українська мова (за правознавчим спрямуванням): навчальний посібник / О. А. Лисенко, В. М. Пивоваров, Л. М. Сідак та ін. Х.: Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2014. 340 с.

186. Українська мова професійного спрямування: навчально-методичний посібник для студентів історичного факультету / укладач М. А. Курушина. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 146 с.

187. Український правопис / Українська національна комісія з питань правопису. Київ, 2019. 282 с.

188. Хабарова Н. Г. Научно-методическое обеспечение деятельности личностной технологии обучения специальной дисциплине «Анализ финансово-хозяйственной деятельности» в ССУЗ: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Казань, 2007. 203 с.

189. Хакен Г. Синергетика. М.: МИР, 1980. 405 с.

190. Харченко Л. П. Особливості застосування невербальних засобів ділового спілкування. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 4. С. 58–65.

191. Харченко С. Питання синтаксичної норми на сторінках навчальних видань з української фахової мови початку ХХІ ст. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. Київ, 2012. С. 158–168.

192. Харченко І. І. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів-аграрників під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 4. С. 342–349.

193. Чабан Н. І. Збірник фахових текстів із завданнями з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»: методичне забезпечення контролю навчальних досягнень студентів факультету культури і мистецтв. Херсон, 2015. 47 с.

194. Ченчик С. В. Формування країнознавчої компетенції студентів технікумів на заняттях української мови (за професійним спрямуванням). *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. № 2. С. 160–167.

195. Чертоп'ятова А. С., Ракова О. А. Теоретико-методологические аспекты разработки научно-методического обеспечения дисциплин вариативного экономического модуля. *Перспективы науки и образования*. 2019. № 3 (39). С. 210–226.

196. Чуєшкова О. В. Формування гендерної компетенції майбутніх інженерів–педагогів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38–39. С. 372–377.

197. Шаповаленко Н. М., Кондратенко Н. В. Українська мова за професійним спрямуванням: юридичний дискурс: навчальний посібник. Одеса: ОДУВС, 2012. 144 с.

198. Шевченко Л. І., Ніка О. І., Хом'як О. І., Дем'янчук А. А. Новий словник іншомовних слів: близько 40000 слів і словосполучень. К.: АРІЙ, 2008. 672 с.

199. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник. 2-ге вид., випр. і доповн. К.: Алерта, 2011. 696 с.

200. Шлеїна Л. І. Професійна компетентність майбутніх економістів у процесі вивчення дисципліни українська мова за професійним спрямуванням. *Збірник наукових праць Таврійського державного агротехнологічного університету (економічні науки)*. 2015. № 1. С. 170–173.

201. Шлеїна Л. І., Зімонова О. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): посібник-практикум. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2020. 178 с.

202. Шліхта Н., Шліхта І. Основи академічного письма. Методичні рекомендації та програма курсу. Київ, 2016. 61 с. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/Academic_Writing_Course.pdf (дата звернення: 15.03.2021).

203. Щербакова Н. Науково-дослідна діяльність магістрантів як важлива складова професійної підготовки майбутніх педагогів. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді»*, 11–12 травня 2011 р., м. Житомир. Київ: ІОД, 2011. С. 375–379.

204. Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення: лист Міністерства освіти і науки України від 09.07.2018 № 1/9-434. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-19-434-vid-09072018-roku-shodo-rekomendacij-z-navchalno-metodichnogo-zabezpechennya> (дата звернення: 15.03.2021).

205. Юрійчук Н. Д. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичний посібник для студентів закладів вищої освіти. 2-ге видання, перероблене й доповнене. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я. М. 2020. 166 с.

206. Якименко Н. Невербальні засоби ділового спілкування. *Дивослово*. 2003. № 5. С. 42–45.

207. Якимович О. Л., Третьяченко А. В. Українська мова за професійним спрямуванням: практикум (для студентів природничо-географічного факультету). Тирасполь, 2016. 136 с.

208. Anthony E. M. Approach, Method and Technique. English Language Teaching. London, 1963. Vol. 17. P. 63–67.

209. Grabar I., Engler T. Synergetic approach to teaching foreign languages at undergraduate technical institutions. Advances in Business-Related Scientific Research Journal (ABSRJ). 2011. Vol. 2. No. 1. P. 89–99.

210. Humeniuk I. The Project-Based Learning Technology in the Methodology of Teaching Ukrainian Language for Professional Purposes. Mountain School of Ukrainian Carpaty. 2021. № 25. P. 89–95.

РОЗДІЛ 5

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

5.1. Експериментальна модель навчання української мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців педагогічної галузі

Формування здатності студентів виконувати складні педагогічні завдання і вирішувати практичні проблеми в майбутній професійній діяльності, що передбачає застосування компетентностей, набутих у процесі навчання УМзаПС, відбувається за певних педагогічних умов, які визначаються загальними освітньо-нормативними, соціальними та лінгводидактичними вимогами. Комплексне бачення досліджуваного процесу можливо забезпечити шляхом використання методу педагогічного моделювання системи навчання УМзаПС майбутніх фахівців педагогічної галузі.

Надбання педагогічної теорії та практики ілюструють значний досвід моделювання, що дозволяє сформулювати теоретичне підґрунтя цього процесу на основі таких концептуальних положень:

1) моделювання як процес і науковий метод пізнання – це дослідження об'єкта за допомогою спостережень за його моделлю (умовним образом, схемою тощо), коли об'єкт-оригінал недоступний для безпосереднього вивчення [52, с. 5; 79, с. 274; 108, с. 204];

2) модель – це уявна система елементів, отримана в результаті аналітичної та синтетичної обробки прототипу, що замінює оригінал і дає можливість відтворити його найважливіші властивості [82, с. 129; 92, с. 19];

3) адекватність (валідність) моделі – основна вимога до її створення, що передбачає «відповідність реальній дійсності, суттєвим властивостям об'єкта» [40, с. 516];

4) у педагогіці найбільш використовуваною є знакова (втілюється у схемах, графіках) змішана модель, що акцентує на взаємозв'язках між структурними компонентами та їх функціях у процесі досягнення бажаного результату (структурно-функційна модель) [86; 108; 111];

5) визначальною ознакою моделі є її прогностичність, тобто виведення бажаного або можливого стану об'єкта дослідження у перспективі [1, с. 10; 93, с. 184];

6) складність педагогічного процесу як системи зумовлює використання системного моделювання [51; 61, с. 465].

Розглянуті методологічні аспекти педагогічного моделювання дають можливість побудувати алгоритм конструювання експериментальної моделі навчання УМзаПС майбутніх фахівців педагогічної галузі.

1. Формулювання ідеї та мети моделі. Головна концептуальна ідея у моделюванні методичної системи навчання УМзаПС полягає у прогностичному підвищенні ефективності опанування курсу та у формуванні результату – здатності застосовувати набуті компетентності в процесі професійно-педагогічної діяльності. Мета – досягнення визначеного результату.

2. З'ясування структурних компонентів об'єкта вивчення – процесу навчання УМзаПС майбутніх педагогів. Проведені в попередніх розділах дослідження дали можливість виділити такі структурні компоненти (блоки) моделі: нормативно-методологічний, організаційно-технологічний, діагностично-результативний.

Нормативно-методологічний блок об'єднує соціальне замовлення як визначальний чинник самого існування курсу; освітньо-нормативну базу, що встановлює та унормовує необхідні показники професійно-комунікативної підготовки студентів ЗВО; мовознавчі засади методики навчання УМзаПС, до яких належать положення системно-структурної лінгвістики, лінгвопрагматики, соціолінгвістики, лінгвістики тексту й дискурсу; лінгводидактичні підходи, реалізація яких позитивно впливає на ефективність навчання дисципліни (див. розділи 1, 4 роботи).

Організаційно-технологічний блок моделі охоплює: основні принципи функціонування процесу навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО; науково-методичне забезпечення курсу; міждисциплінарні зв'язки, що презентують специфіку МНУМзаПС; зміст курсу; технології, форми, методи, засоби навчання; позааудиторну діяльність, яка має вплив на формування визначених програмою УМзаПС компетентностей (див. розділи 2, 3 роботи).

Діагностично-результативний блок експериментальної моделі навчання УМзаПС передбачає три етапи формування визначених компетентностей (інформаційний, репродуктивно-діяльнісний, рефлексивно-творчий), встановлення рівнів їх сформованості (початковий, середній, достатній) за конкретними критеріями і показниками, а також оцінку прогнозованих проміжних результатів навчання.

3. Встановлення об'єктивно наявних взаємозв'язків між компонентами моделі. Тут варто наголосити, що складність об'єкта дослідження, динаміка та відкритість досліджуваної системи дають можливість визначення основних взаємозв'язків, однак не гарантують їх вичерпності та постійної стійкості. Структурно-функційна модель є прогностичною, тобто створеною з урахуванням ідей випереджувальної освіти, орієнтованою на змінні передумови соціального замовлення, освітньо-нормативної бази тощо.

4. Конструювання структурно-функційної моделі навчання УМзаПС на основі вивчення наявних у педагогічній науці теоретико-методологічних, методичних напрацювань. На рис. 5.1 візуалізовано структурно-функційну модель навчання УМзаПС майбутніх фахівців педагогічної галузі.

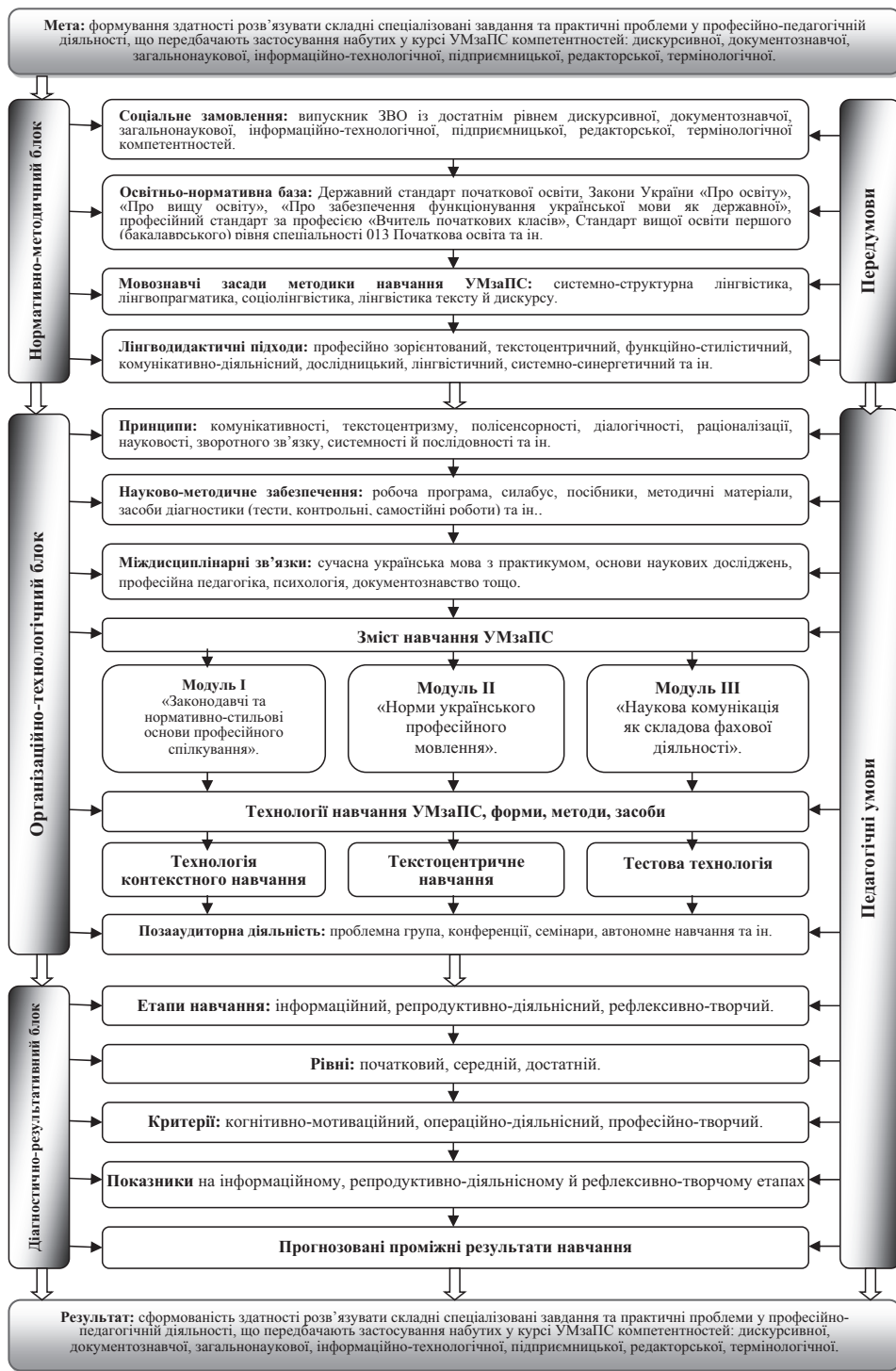


Рис. 5.1. Структурно-функційна модель навчання УМзаПС майбутніх фахівців педагогічної галузі

Джерело: розроблено автором.

5. Методичне обґрунтування і конкретизація основних компонентів розробленої моделі навчання дисципліни «УМзаПС» студентів педагогічних ЗВО, що становить завдання розділу 5 нашого дослідження.

6. Розробка програми експериментального дослідження і перевірка ефективності функціонування структурно-функційної моделі навчання УМзаПС (перспективи дослідження).

7. Моніторинг якості навчання та окреслення перспектив упровадження результатів дослідження у підготовку майбутніх фахівців педагогічної галузі (перспективи дослідження).

Метою здійсненого моделювання є візуалізація структури підготовки майбутніх педагогів під час навчання УМзаПС і встановлення об'єктивних взаємозв'язків між елементами, що дасть можливість говорити про їх системність і синергетичність. У моделі, відображеній на рис. 5.1, нормативно-методичний блок ґрунтується на всебічному аналізі сучасних освітніх тенденцій, закономірностей розвитку суспільства, досягнень лінгвістичної та педагогічної науки й визначає передумови досягнення цільового компонента системи навчання УМзаПС. Організаційно-технологічний і діагностично-результативний блоки охоплюють змістовий, процесуальний та проміжний результативно-оцінний компоненти методичної системи навчання і становлять педагогічні умови досягнення змодельованого результату.

Здійснюючи проектування структурно-функційної моделі навчання УМзаПС і визначаючи педагогічні умови експериментального навчання, ми виділили соціальне замовлення як провідну передумову підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі. Трансформація сучасної освітньої парадигми сформувала чіткі аспекти, що детермінують підготовку педагогічних кадрів: зростання цінності людини, її компетентностей, здатності та готовності до самонавчання і саморозвитку, продуктивної комунікації, соціальної і професійної мобільності, роботи з інформацією, підготовки майбутніх фахівців з урахуванням названих аспектів та ін. Саме ці глобальні суспільні потреби в освітній галузі впливають на вдосконалення нормативної бази, визначають вектори застосування сучасних лінгвістичних тенденцій і лінгводидактичних підходів у методиці навчання УМзаПС.

Метою змодельованого процесу навчання є формування здатності майбутніх фахівців педагогічної галузі розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у професійно-педагогічній діяльності, що передбачають застосування набутих у курсі УМзаПС компетентностей: дискурсивної, документознавчої, загальнонаукової, інформаційно-технологічної, підприємницької, редакторської, термінологічної (компетентнісна парадигма УМзаПС представлена в п. 1.3 нашого дослідження).

Розглядаючи пропоновану модель у контексті синергетики, вважаємо, що вона містить ознаки динамізму та адаптивності, оскільки враховує змінні передумови соціального замовлення, нормативно-правову реакцію на них, розширення сучасних лінгвістичних тенденцій і лінгводидактичних

підходів. Вважаємо, що така структура моделі дозволить забезпечити елементи її самоорганізації та саморозвитку з огляду на особливості сучасної університетської освіти: «фундаментальність, орієнтацію навчання на пріоритетні напрями розвитку науки, творчість, самостійність, інноваційність» [39, с. 9].

У діагностично-результативному блоці моделі визначено три основні етапи експериментального навчання: інформаційний, репродуктивно-діяльнісний, рефлексивно-творчий. Реалізація названих етапів відбувається у межах кожної теми курсу та відображається у прогнозованих проміжних результатах навчання. Метою інформаційного етапу є введення студентів у комунікативний дискурс педагогічної галузі, оволодіння базовими поняттями курсу («мова», «мовлення», «українська національна мова», «українська літературна мова», «державна мова», «мова професійного спілкування», «професійна мовнокомунікативна компетентність», «мовні норми», «комунікативна професіограма фахівця», «функціональний стиль», «документ», «реквізит», «термін». «план», «тези», «конспект» та ін.), необхідною інформацією змісту дисципліни, усвідомлення важливості набуття визначених компетентностей для здійснення ефективної педагогічної діяльності, розвиток позитивної мотивації. Інформаційна основа освітнього процесу загалом і процесу навчання УМзаПС зокрема не повинна сприйматися як пасивне накопичення інформації здобувачами освіти. У дослідженнях О. Дрогайцева [38], С. Янковського [116] доведено, що процесу засвоєння інформації тяж властива етапність: сприймання, осмислення та розуміння, узагальнення, закріплення у пам'яті, – що становить основу компетентного поводження з інформацією і є одним із показників професіоналізму. Тому на інформаційному етапі навчання УМзаПС основним завданням викладача вважаємо донесення до студентів максимальної кількості можливих і ефективних способів отримання, критичної оцінки та обробки інформації. Відповідно провідними є методи активного навчання: лекція-діалог (фрагмент подано в додатку Д), лекція-конференція, проблемна лекція, лекція-візуалізація (фрагмент подано в додатку Е), лекція із запланованими помилками (фрагмент – у додатку Ж) та ін. Дослідницький підхід реалізовувався шляхом підготовки й презентування інформаційних проєктів.

Метою репродуктивно-діялісного етапу навчання УМзаПС визначено формування у майбутніх фахівців педагогічної галузі практичних умінь і вироблення навичок застосування отриманої інформації з використанням шаблонів (зразків). На цьому етапі для формування усного професійного мовлення застосовано конструювання занять із введенням змодельованих комунікативних ситуацій, підготовку й презентування проєктів, стилістичне оформлення текстів тощо. Над писемним професійним мовленням робота велася на основі фахових наукових текстів: пошук і тлумачення термінологічних одиниць, підбір українських відповідників, визначення класифікаційної приналежності, галузі застосування, бібліографічний опис джерел, анотування, реферування, конспектування тощо; документаційного

забезпечення професійної діяльності: визначення виду та структури документа, типу реквізитів, правильності їх оформлення та розташування тощо. Репродуктивно-діяльнісний підхід передбачає часткову самостійну діяльність студентів і актуалізує міждисциплінарні зв'язки через використання готових елементів (фахових текстів, документів, комунікативних ситуацій, термінології та ін.). Науково-дослідна робота виявлялася у прикладній проектній діяльності, результатом (продуктом) якої були: збірник текстів різних стилів на основі тлумачення одного поняття, індивідуальна папка зі зразками ділової документації, термінологічний словник дисципліни.

Метою третього – рефлексивно-творчого – етапу навчання УМзаПС був розвиток і вдосконалення у студентів визначених компетентностей засобами контекстного навчання та актуалізація потреби майбутніх педагогів у професійній самореалізації. Провідною на цьому етапі стала самостійна творча діяльність студентів стосовно кожної теми курсу, що знаходила вияв у писемних і усних формах роботи. На вдосконалення комунікативної компетентності спрямовані ігрові завдання «Слово про себе», «Педагогічний діалог», «Іншими словами...», міні-промови «Мій перший публічний виступ», «Роль слова у професії вчителя», «Закони спілкування: міф чи реальність» та ін., обов'язкові запитання аудиторії до студента-ритора, імпровізовані та підготовлені дискусії тощо. Науково-дослідна діяльність на цьому етапі продукувалася у вигляді написання тез, виступу на конференції, підготовці та публікації наукової статті. Тематика проектної діяльності в курсі УМзаПС подана в п. 4.2.2.

У процесі проектування структурно-функційної моделі навчання УМзаПС враховано такі теоретичні положення:

1) навчання професійного мовлення майбутніх фахівців педагогічної галузі повинно відбуватися з урахуванням актуальних аспектів соціального замовлення та відповідної нормативно-правової бази;

2) мовно-комунікативна підготовка вчителів початкових класів і вихователів ЗДО здійснюється на засадах як традиційної системно-структурної лінгвістики, так і основних положеннях лінгвопрагматики, соціолінгвістики, лінгвістики тексту й дискурсу;

3) система навчання УМзаПС враховує комплекс лінгводидактичних підходів до мовної освіти, визначальними серед яких у заданому контексті є такі: дослідницький, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, лінгвістичний, професійно зорієнтований, системно-синергетичний, текстоцентричний, функційно-стилістичний;

4) підготовка майбутніх педагогів до професійної комунікації ґрунтується на компетентнісній парадигмі УМзаПС;

5) система навчання УМзаПС не може бути ефективною без використання міждисциплінарних зв'язків, зокрема з психологією, професійною педагогікою, сучасною українською мовою, основами наукових досліджень, документознавством;

6) якісне науково-методичне та навчально-методичне забезпечення курсу є основою його профілізації та визначальним засобом реалізації змісту навчання УМзаПС;

7) підготовка майбутнього фахівця педагогічної галузі в курсі «УМзаПС» орієнтується на поєднання інноваційних технологій і традиційних методів навчання;

8) теоретико-практична підготовка в курсі «УМзаПС» здійснюється з акцентом на діяльнісному аспекті;

9) позааудиторна діяльність є компонентом організаційно-технологічного блоку структурно-функційної моделі навчання УМзаПС, оскільки сприяє вдосконаленню визначених компетентностей студентів на рефлексивно-творчому етапі навчання, зокрема через автономне навчання, роботу в проблемних групах, гуртках, виступах на семінарах, конференціях тощо;

10) структурно-функційна модель системи навчання УМзаПС повинна відображати ознаки динамізму та адаптивності з огляду на синергетичність організації міжкультурної комунікації, побудови змісту дисципліни, мовної та позамовної систем у контексті формування професійної комунікативної компетентності студентів (див. п. 4.2.1).

Таким чином, модель навчання УМзаПС майбутніх фахівців педагогічної галузі розуміємо як знакове відтворення та теоретичне обґрунтування структурних і функційних компонентів цього процесу. Метою створення моделі є підвищення ефективності навчання дисципліни. Об'єктом моделювання виступає процес навчання УМзаПС. Метою змодельованого навчання визначено формування здатності майбутніх фахівців педагогічної галузі розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у професійно-педагогічній діяльності із застосуванням компетентностей, набутих під час вивчення дисципліни. Мета зумовлює загальне спрямування усієї системи навчання УМзаПС студентів педагогічних ЗВО. Реалізація моделі передбачає досягнення прогнозованих проміжних результатів як компонентів загального змодельованого результату.

Розроблену структурно-функційну модель розглядаємо як ефективний інструментарій побудови експериментальної методичної системи навчання УМзаПС майбутніх фахівців педагогічної галузі.

5.2. Методичний супровід до реалізації експериментальної моделі навчання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»

Дієвість і результативність експериментальної моделі навчання курсу «УМзаПС» залежить від створення та дотримання визначених педагогічних умов її впровадження, серед яких визначальне місце належить методичному супроводу. На основі вивчення освітньо-нормативних актів і відповідних положень ЗВО [68; 114], а також сучасних досліджень науково-методичного забезпечення освітнього процесу [42; 95], вважаємо доцільним здійснити

розподіл методичного супроводу до експериментального навчання дисципліни «УМзаПС» за такими групами:

1) освітньо-нормативні документи (Закони України «Про освіту» [77], «Про вищу освіту» [71], «Про повну загальну середню освіту» [78], «Про забезпечення функціонування української мови як державної» [73], «Про дошкільну освіту» [72], Національний класифікатор України «Класифікатор професій ДК 003:2010» [59], Національна рамка кваліфікацій [75], Концепція розвитку педагогічної освіти [74], Державний стандарт початкової освіти [35], Базовий компонент дошкільної освіти [3], Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів» [76], Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 Початкова освіта [90], Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта) [89];

2) проєктивні науково-методичні документи (професіограма вчителя початкових класів, професіограма вихователя ЗДО, освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка [64], освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка [63]; Положення про організацію освітнього процесу та розробку основних документів з організації освітнього процесу в ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника» [68];

3) планові науково-методичні документи: навчальний план, робочий навчальний план, тематичні плани;

4) навчально-методичне забезпечення дисципліни «УМзаПС»: навчально-методичний комплекс (програми навчальної дисципліни «УМзаПС» спеціальності 013 Початкова освіта, 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка [25;26], робочі програми навчальної дисципліни «УМзаПС» спеціальностей 012 Дошкільна освіта та 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка [27; 28], силабуси [29; 30], посібники [17–21; 31], хрестоматії, курс лекцій, опорний конспект лекцій, методичні матеріали до практичних занять, критерії оцінювання успішності навчання, екзаменаційна документація та ін.), засоби діагностики рівня якості навчання (тестування, контрольні запитання, контрольні завдання, комплексні контрольні роботи, пакети екзаменаційних і залікових матеріалів), завдання для самостійної роботи студента, методичні вказівки до виконання самостійної роботи, тестові завдання, тематика курсових і дипломних робіт, засоби візуалізації (зразки документації, мультимедійні презентації тощо), каталоги інформаційних джерел, матеріали організації позааудиторної роботи;

5) авторське науково-методичне забезпечення курсу «УМзаПС»: наукові розробки викладача, методики, технології, застосування їх у реальному освітньому процесі, організація і презентація дослідницької діяльності студентів [23].

Отже, методичний супровід до реалізації експериментальної моделі навчання УМзаПС – це сукупність документів нормативного, організаційно-методичного, науково-навчального спрямування, що регламентують вимоги, норми, структуру, зміст, процесуальні, результативні та інші компоненти освітнього процесу й використовуються для досягнення мети навчального курсу.

Оскільки експериментальне вивчення процесу навчання УМзаПС майбутніх фахівців педагогічної галузі охоплювало ОП спеціальностей 012 Дошкільна освіта й 013 Початкова освіта, відповідно його основу склали освітньо-нормативні, проєктивні та планові науково-методичні документи цих освітніх рівнів.

Процес реалізації експериментальної моделі навчання УМзаПС передбачав використання наявних в Україні науково-методичних розробок, зокрема підручників «Основи комунікативної лінгвістики» Ф. Бацевича [4] та «Українська мова за професійним спрямуванням» С. Шевчук, І. Клименко [106], посібника «Професійно-педагогічна комунікація» Н. Волкової [8], а також авторських матеріалів, розроблених з урахуванням концептуальних засад формування методики навчання курсу, компетентнісної парадигми та сучасних лінгвістичних тенденцій. До базової рекомендованої літератури, на нашу думку, необхідним є внесення джерела «Державна уніфікована система документації. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлення документів. ДСТУ 4163-2020» [34], яке виступає основним засобом формування документознавчої компетентності студентів, а також нової редакції «Українського правопису» [98], що становить підґрунтя лінгвістичної компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі.

Робоча навчальна програма дисципліни «УМзаПС», створена на основі авторської програми курсу [25–28] відповідно до Стандартів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальностей 013 Початкова освіта, 012 Дошкільна освіта (Додатки В, И) і Положення про організацію освітнього процесу та розробку основних документів з організації освітнього процесу в ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника» [68], вміщує опис навчальної дисципліни, її мету й завдання з урахуванням компетентного підходу, компетентнісну парадигму УМзаПС, матрицю відповідності навчальної програми й результатів навчання програмовим результатам навчання за ОП, програму курсу, що складається з трьох змістових модулів, візуалізовану структуру навчальної дисципліни, теми практичних занять з погодинним розподілом для денної та заочної форм навчання, тематику самостійної роботи, перелік основних методів навчання та методів контролю і самоконтролю діяльності, програмових вимог до заліку (для спеціальності 013 Початкова освіта) та екзамену (для спеціальності 012 Дошкільна освіта), системи контролю результатів навчання (з деталізованими критеріями та шкалою оцінювання), переліку методичного забезпечення (авторського) та рекомендованої літератури. Вважаємо за необхідне виділити особливості

пропонованих робочих навчальних програм, до яких, на нашу думку, належить застосування компетентнісного підходу до створення цього виду навчально-методичного забезпечення, що відображено у формулюваннях мети й завдань курсу, візуалізації компетентнісної парадигми УМзаПС, а також узгодженні результатів навчання дисципліни з програмовими результатами навчання ОП. Саме ці компоненти дають можливість профілізації курсу в межах спеціальностей, що відображається у теоретичному й практичному наповненні змісту УМзаПС. Окрім зазначеного, до суттєвих показників оновлення робочої навчальної програми належить внесення до позицій рекомендованої літератури найновіших наукових досліджень з методики навчання УМзаПС та подання законодавчо-нормативної бази щодо використання державної мови в професійному спілкуванні, що є необхідним компонентом формування визначених компетентностей у майбутніх фахівців педагогічної галузі.

На основі робочих навчальних програм автором розроблені силабуси курсу «УМзаПС» як навчально-методичні документи для здобувачів вищої освіти (Додатки К, Л). Оскільки призначенням силабуса є «пояснити студентові суть і форму курсу» [6], опис дисципліни у ньому подано через формулювання «можливість навчитися» та деталізацію компетентностей. Структура УМзаПС у силабусі розкривається шляхом узгодження тематичного плану, результатів навчання до кожної теми, що підлягають оцінюванню, та узагальнених видів завдань. Із силабусу студенти також можуть дізнатися про систему оцінювання курсу й розподіл балів за кожен вид роботи відповідно до графіку навчального процесу. «Політика навчальної дисципліни» – важливий розділ силабуса, що акцентує на академічній доброчесності, особливостях відпрацювання пропущених занять чи виконання завдань пізніше встановленого терміну, невідповідній поведінці під час заняття, можливостях отримати додаткові бали чи перезарахування дисципліни в результаті отриманої неформальної освіти. У Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника розробка силабусів регламентується Положенням про освітні програми [69].

Методична система навчання професійного мовлення у курсі «УМзаПС» вимагає наявності сучасних посібників, підручників та інших видів супровідного навчально-методичного забезпечення, що призначене для створення навчального дискурсу, максимально наближеного до майбутньої професійної діяльності студентів. У процесі реалізації експериментальної моделі навчання УМзаПС використовувалися такі авторські матеріали:

1. *Базовий курс української мови за професійним спрямуванням* [17];
2. *Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичний посібник. Змістовий модуль 1* [19].
3. *Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичний посібник. Змістовий модуль 2* [20].
4. *Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичний посібник. Змістовий модуль 3* [21].
5. *Глосарій навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»* [18].

6. *Хронологічний бібліографічний покажчик праць з української мови за професійним спрямуванням у наукових виданнях кінця XX – початку XXI століття* [31].

7. *Дистанційний курс з навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»* [22].

Згідно з чинним «Положенням про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах» «організація інформаційної та видавничої діяльності, популяризація досягнень науки вищої школи через засоби масової інформації, мережу інтернет» належить до основних завдань ЗВО у галузі наукової та науково-технічної діяльності (п. 2.2.11) [67]. Найбільш часто використовуваними у процесі навчання залишаються навчальні та навчально-методичні посібники, що дають можливість організувати належні умови для успішної аудиторної та самостійної роботи студентів.

Метою авторських посібників, підготовлених у контексті дослідження, була не тільки презентація і систематизація матеріалу з навчального курсу, але й розкриття суттєвого впливу комунікативної діяльності на всі сфери суспільного буття, формування у майбутніх педагогів мотивації до вдосконалення власної комунікативної компетентності, розвиток у зв'язку з цим критичного мислення, ініціативної творчості, здатності до позитивного комунікативного впливу на оточення.

Навчально-методичний посібник «*Базовий курс української мови за професійним спрямуванням*» [17] призначений для проведення лекційних і практичних занять і структурований за кількома блоками. Блок базового теоретичного матеріалу вміщує сконцентровану інформацію щодо питань кожної теми. Запитання і завдання для самоконтролю дозволяють студентам самостійно систематизувати й закріпити матеріал, а також можуть бути використані під час заняття для організації бесіди чи дискусії. У посібнику вміщено 7 основних тем для вивчення за трьома змістовим модулями:

– Змістовий модуль 1 «Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного спілкування» складається з двох тем: «Державна мова – мова професійного спілкування», «Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні». Мета змістового модуля 1 – усвідомлення студентами ролі державної мови в житті суспільства загалом і в професійній діяльності педагога зокрема, формування комунікативної (зокрема, лінгвістичної) компетентності студентів. Акцент зроблено на функційно-стилістичному, комунікативному, професійно-зорієнтованому та лінгвістичному підходах до навчання.

– Змістовий модуль 2 «Норми українського професійного мовлення та мови ділових паперів» охоплює 3 теми: «Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації», «Документація з кадрово-контрактних питань», «Довідково-інформаційні документи». Мета змістового модуля 2 – розкриття функцій офіційно-ділового стилю у професійній діяльності педагога, формування документознавчої, інформаційно-технологічної та підприємницької компетентностей студентів. Перевага надається текстоцентричному,

дослідницькому, комунікативному та професійно зорієнтованому підходам до навчання.

– Змістовий модуль 3 «Наукова комунікація як складова фахової діяльності» презентований двома темами: «Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні», «Переклад і редагування наукових текстів». Мета змістового модуля 3 – розкриття особливостей професійного наукового викладу думки й оформлення результатів наукової діяльності, формування загальнонаукової, інформаційно-технологічної, термінологічної, редакторської, дискурсивної компетентностей студентів.

Практичний блок вміщує систему вправ, орієнтованих на поступове, системне застосування засвоєної інформації у практичній діяльності, усвідомлення важливості правильного лінгво-прагматичного оформлення тексту для досягнення комунікативної мети, увиразнення міждисциплінарних зв'язків опановуваного студентами курсу. Наприклад, робота зі структурою та оформленням сторінки документа за ДСТУ 4163-2020 побудована за принципом наростання складності: 1) вправи на оформлення окремих реквізитів за зразком; 2) визначення засвоєних реквізитів у конкретному виді документа; 3) встановлення виду документа за наявною структурою (опановані всі реквізити); 4) структурне та лінгвістичне редагування зумисно неправильно оформлених документів; 5) самостійне укладання документів. За таким алгоритмом для студента стають очевидними логіка документування, причинно-наслідкові зв'язки між культурою оформлення документа, якістю його виконання і репутацією працівника, актуалізуються міждисциплінарні зв'язки з лінгвістикою і документознавством.

Система завдань, орієнтована на формування термінологічної компетентності студентів, передбачає таку послідовність виконання: 1) пошук фахової термінології у готових текстах; 2) з'ясування походження, класифікаційної приналежності на спосіб творення термінів; 3) тлумачення значень термінів зі словником і самостійно; 4) підбір до іншомовних термінів українських відповідників з переліку поданих; 5) підбір до іншомовних термінів українських синонімів самостійно; 6) уведення термінів у текст з обґрунтуванням доцільності; 7) редагування фахових текстів; 8) використання професійної термінології у самостійній дослідницькій діяльності. Оскільки засвоєння термінологічної лексики передбачає роботу зі словниками, фаховими текстами, актуалізуються міждисциплінарні зв'язки з педагогічними, мовознавчими (українська, англійська мова) курсами, циклом психологічних дисциплін.

Окремим блоком до кожної теми в посібнику «Базовий курс української мови за професійним спрямуванням» винесено теми для інформаційних проєктів, які розширюють і доповнюють програмовий матеріал, спрямовані на формування загальнонаукової, інформаційно-технологічної, підприємницької і дискурсивної компетентностей майбутніх фахівців педагогічної галузі. Методичний аспект посібника реалізовано в організаційно-методичних вказівках, деталізованих критеріях оцінювання, програмових вимогах до заліку.

Видання *«Українська мова (за професійним спрямуванням): Навчально-методичний посібник. Змістовий модуль 1. Змістовий модуль 2. Змістовий модуль 3»* [19–21] презентовано у 3-х частинах відповідно до модульної структури курсу і є розширеним варіантом базового посібника, доповненим матеріалом щодо усної та дистанційної професійної комунікації, зокрема темами: «Основи культури української мови», «Спілкування як інструмент професійної діяльності», «Риторика і мистецтво презентації», «Культура усного фахового спілкування», «Форми колективного обговорення професійних проблем», «Етикет службового листування». У посібнику студентам запропоновано варіант самоконтролю за успішністю опанування дисципліни «УМзаПС» у вигляді реєстраційної картки студента, за допомогою якої і на основі критеріїв оцінювання здобувач освіти фіксує свої досягнення у межах кожної теми та виду роботи. Аналізований посібник використовується у процесі підготовки інформаційних проєктів, виконанні комунікативно-ситуаційних завдань, публічних виступів тощо.

Під час підготовки методичного супроводу до реалізації експериментальної моделі навчання УМзаПС ми виходили з того, що успішне оволодіння основними термінами та поняттями дисципліни сприятиме формуванню термінологічної компетентності студентів, активізації їх професійного мовлення, успішній адаптації у професійному середовищі в майбутньому. Тому виникла необхідність створення *«Глосарію навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»*, складеного на основі програми курсу [18]. У методичному плані глосарій знайшов застосування як допоміжне джерело термінологічного впорядкування матеріалу з метою його систематизації.

«Хронологічний бібліографічний покажчик праць з української мови за професійним спрямуванням у наукових виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст.» [31] призначений для використання студентами під час вивчення згаданої дисципліни, а також для викладачів і науковців, оскільки формує загальне бачення процесу розвитку методики навчання української мови за професійним спрямуванням як молодій галузі лінгводидактики. Бібліографічний покажчик праць укладено на основі дослідження життєвого циклу навчальної дисципліни «УМзаПС», починаючи з моменту її виникнення як курсу «Українське ділове мовлення» у 1989 році. У результаті аналізу наукового інформаційного простору на предмет різновекторних лінгвометодичних досліджень у контексті викладання навчальної дисципліни дібрано й упорядковано наявні публікації у хронологічному порядку. Методичний аспект застосування цього видання вбачаємо у використанні його під час вивчення форм презентації наукової діяльності, бібліографічного опису джерел, організації дослідницької роботи студентів, як один із засобів профілізації курсу «УМзаПС».

Дистанційний курс з навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» [22] реалізовано на платформі дистанційного навчання D-Learn Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника із додатковим застосуванням платформ Zoom, Google Meet, Google

Forms, Viber, e-mail. Контроль у межах дистанційного навчання здійснювався за допомогою тестових технологій, детальний опис яких здійснено в п. 3.1.3.

Таким чином, методичний супровід до реалізації експериментальної моделі навчання УМзаПС представлений наявними науково-методичними напрацюваннями українських науковців та авторськими розробками, створеними з метою забезпечення методичного підґрунтя формування визначених компетентностей майбутніх фахівців педагогічної галузі. Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання УМзаПС є предметом дослідження наступного параграфу нашої роботи.

5.3. Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням

Глобальні економічні та соціальні зміни 21 сторіччя зумовили необхідність докорінних освітніх перетворень, модернізації як усієї системи освіти, так і вузькопредметних методик, форм і засобів подання інформації та її засвоєння. Закономірно, що в умовах інформатизації суспільства провідне місце серед таких засобів і пов'язаних з ними форм і методів належить інформаційно-комунікаційним технологіям (ІКТ), які виявляють високу ефективність у освітньому процесі. На основі аналізу наукових праць у цьому напрямі [7; 48; 80] під ІКТ розуміємо мережеві технології, що використовуються для забезпечення синхронної та асинхронної взаємодії педагога й здобувача освіти. Причому мова йде не тільки про використання персональних комп'ютерів з відповідним системним і прикладним програмним забезпеченням, але й про інші засоби відео- та аудіозв'язку, відтворення інформації, мультимедійні системи (дошки, проектори), планшети, електронні книги тощо.

У цьому контексті суперечливим та недостатньо використовуваним різновидом дистанційної освіти досі залишається мобільне навчання, оскільки викликає постійні дискусії у науковому інформаційному просторі. У процесі викладання УМзаПС у педагогічних ЗВО методи мобільного навчання теж ще не знайшли широкого застосування і відповідно методичного обґрунтування, про що свідчить відсутність наукових досліджень за період існування курсу.

Тлумачення поняття «мобільне навчання» (Mobile learning, M-Learning) у наукових розвідках наближене до поданого у «Рекомендаціях ЮНЕСКО з політики в галузі мобільного навчання», що трактує цей термін як використання мобільних технологій для організації освітнього процесу окремо або разом з іншими ІКТ незалежно від часу й місця [128, с. 8]. Аналогічний зміст мають визначення таких науковців, як С. Quinn [121], J. Traxler [126], P. Seppälä, H. Alamäki [123], С. Shepherd [124], Р. Горбатюк, Ю. Тулашвілі [12], Є. Лубіна [53], І. Теплицький, С. Семеріков, О. Поліщук [94] та ін.

Неоднозначне ставлення дослідників до мобільних технологій навчання простежується за кількома векторами:

- 1) вектор доступності й технічної грамотності;

- 2) вектор гендерно-вікового співвідношення «студент / викладач»;
- 3) лінгво-методичний вектор.

Серед недоліків мобільного навчання у першому векторі найчастіше озвучується ціновий бар'єр і можливість отримання Wi-Fi-доступу. У ЗВО цей аспект чітко фрагментується залежно від спеціальності та іміджевих характеристик. У ЗЗСО простежується залежність використання мобільних технологій навчання від територіального розташування закладу (міська чи сільська школа, віддаленість від обласного чи районного центру тощо).

Дещо імпліцитно, але все ж помітною є проблема технічної грамотності вчителів та викладачів. Особливо вона актуалізується у ситуаціях використання смартфонів, електронних книг, нетбуків, планшетів з навчальною метою. Прикметно, що учні та студенти швидко опановують і позитивно оцінюють мобільні навчальні технології. У той час, як технологічні похибки педагога можуть мати негативний вплив на його імідж, а отже, є певним стримувальним фактором для використання елементів мобільного навчання у практичній діяльності.

Гендерно-віковий вектор суперечностей довкола мобільних технологій навчання обґрунтовується тим, що багато педагогів, які мають значний педагогічний досвід, не вважають за необхідне користуватися мобільними технологіями з навчальною метою, чим викликають несприйняття в учнівському чи студентському середовищі.

Метою нашого дослідження є аналіз лінгво-методичного вектора використання мобільних технологій у вузькопредметному вимірі (відповідно до змістового наповнення дисципліни «УМзаПС»). Всупереч поширенню мобільних технологій навчання у світовій освітній практиці, в українських ЗВО сьогодні подекуди спостерігається зворотний процес: невпинна боротьба з використанням студентами на заняттях смартфонів з метою запобігання списуванню. На нашу думку, єдиним шляхом подолання цієї проблеми є відповідна методична підготовка викладача до такої організації навчального процесу, за якої відповіді студента (усні чи письмові) на репродуктивному рівні не гарантуватимуть йому позитивної оцінки. Іншими словами, вправи на практичному занятті, контрольні, залікові чи екзаменаційні завдання повинні мати творчо-пошуковий характер. У цьому випадку мобільні технології тільки сприятимуть успішному засвоєнню матеріалу й виконанню завдання, оскільки досягненню результату передуватиме значна науково-пошукова робота. У викладача відповідно зникне потреба витратити час на контроль за самостійністю виконання завдань.

Використання мобільних технологій у процесі реалізації експериментальної моделі навчання УМзаПС здійснювалося за такими напрямками:

- 1) вивчення професійної термінології шляхом прослуховування фахово орієнтованих текстів, аналіз лексем з погляду їх значення, доречності використання, наявності українських відповідників;

2) опанування основних комунікативних ознак культури мовлення на аудіозразках взірцевих і таких, що потребують виправлення;

3) ілюстрування правил професійного спілкування, використання етичних формул, словесного вирішення конфліктів, порядку проведення нарад, зборів тощо;

4) переклад і редагування поданих текстів;

5) визначення недоліків комп'ютерного перекладу;

6) ілюстрування правильної вимови звуків і звукосполучень, наголошування слів, пошук в аудіотексті ненормативної вимови та її аналіз – під час вивчення фонетичних, орфоепічних, акцентологічних норм;

7) використання текстів з діалектними, жаргонними вкрапленнями, доречним використанням синонімів, антонімів, паронімів, полісемії – під час вивчення лексичних особливостей професійного мовлення;

8) прослуховування художніх творів або їх частин у професійному виконанні зі зразками доречного використання фразеологізмів – під час опрацювання специфіки використання фразеологічних одиниць у педагогічній галузі;

9) аудіювання, аналіз прослуханих висловлювань з погляду їх синтаксичної будови – під час вивчення синтаксису фахового мовлення;

10) визначення стильової приналежності тексту, відповідності / невідповідності ситуації спілкування – під час вивчення стилістичних аспектів професійного мовлення;

11) використання електронних словників – під час удосконалення орфографічних, акцентологічних, лексичних навичок;

12) музичний супровід окремих завдань;

13) перегляд колективних відеонарад, зборів з метою складання протоколу, витягу з протоколу, плану роботи;

14) пошук зразків відповідних документів для аналізу їх структурних частин;

15) робота з веб-програмою «КОЗА Онлайн» (шаблони документів закладу освіти) або КОЗА-ДИСКОМ з метою створення документів (дошкільний заклад, школа);

16) робота з Power Point для створення і презентації власних проєктів (в рамках самостійної роботи студентів);

17) пошук і опрацювання статей з фахових періодичних видань;

18) створення (наповнення) електронної бібліотеки курсу «УМзаПС»;

19) пошук відеоресурсів для ілюстрації окремих питань курсу (YouTube, Vimeo...);

20) використання системи відеоконференцзв'язку (Skype, Zoom, Meet) для набуття досвіду дистанційного спілкування [25].

З огляду на різновекторність застосування мобільного навчання у контексті УМзаПС виникла потреба систематизації його функціонального призначення. З цією метою виділено кілька груп:

1) використання у процесі вивчення УМзаПС мобільних технологій для швидкої комунікації: створення групи, «бесіди» для миттєвих повідомлень, здача готових завдань у меседжерах Viber, Telegram, Skype, WhatsApp та ін.; наприклад, демонстрація аудіо- чи відеофрагмента для аналізу якості фахового мовлення, редагування, розміщення презентації для її теоретичного обґрунтування тощо;

2) застосування додаткових ресурсів на мобільних пристроях, що узгоджуються з програмою УМзаПС і можуть використовуватися як в аудиторії, так і під час дистанційного навчання, зокрема, мобільні додатки «Ділове спілкування», «Фразеологічний словник української мови», «Глумачний словник української мови», «Тест з державної мови», «Український правопис»; наприклад, додаток «Ділове спілкування» вміщує розділи «Офісний етикет», «На нараді», «Налагоджуємо контакти», «Навички ділового спілкування», «Діловий лист», безкоштовну аудіоверсію, інформація з яких придатна для редагування українсько-російського перекладу та засвоєння окремих аспектів із дотичних тем;

3) використання мобільних пристроїв з мережевим під'єднанням для пошуку першоджерел, їх аналізу в інформаційно-довідкових ресурсах (електронні бібліотеки, репозитарії, вікі-технології) та обміну інформацією через e-mail, в блогах, на вебфорумах; наприклад, взяти участь у правописних дискусіях, з'ясувати проблемні моменти дає можливість форум «Словник-UA» [102], як форма виконання групової самостійної роботи використовується створення і ведення студентами веблогів «Професійне мовлення вчителя початкових класів» або «Професійне мовлення вихователя», «Як НЕ ТРЕБА писати (фотофіксація)»; для практичного застосування отриманих умінь функціонує авторський блог, який відображає діяльність «Університету обдарованої дитини» при Прикарпатському національному університеті імені В. Стефаника під керівництвом професора Г. Білавич [101], а також навчальний блог «Українська мова за професійним спрямуванням» [99];

4) робота з мобільними пристроями в режимі офлайн з метою створення власних навчальних матеріалів, наприклад, фото некоректних оголошень для подальшого редагування, аудіозапис публічних виступів для аналізу, прослуховування чи перегляд матеріалів, відтворення презентацій.

Практика педагогічної діяльності у ЗВО показує, що мобільні технології покращують співпрацю між викладачем і студентами, мотивують студентів до навчання, розвивають мислення, підвищують швидкість та якість виконання завдань, спрощують організацію роботи за індивідуальним графіком і відпрацювання пропущених тем, сприяють ефективнішому використанню навчального часу на занятті. Причому ефективність мобільних технологій у освітньому процесі залишається високою як під час офлайн-, так і в процесі онлайн-навчання.

Дистанційне навчання УМзаПС не було предметом наукових досліджень аж до 2013 року, коли вийшла праця Л. Лисенко та Н. Дорошиної, присвячена специфіці роботи тьютора-філолога в процесі впровадження

дистанційних освітніх технологій у курсі «УМзаПС» [50]. Відтоді різновиди інформаційно-технологічної підтримки навчальної дисципліни вивчали І. Бабій [2], Т. Громко [16], О. Довгопол [37], І. Заліпська [44], Л. Лисак [49], Т. Макарова [55], І. Нагрибельна [56; 57], Л. Святецька [83], Л. Сугейко Ю. Мельничук [58], С. Шийка [109; 110]. Зокрема, І. Житар, Т. Матвійчук досліджували можливості платформи Classtime в контексті УМзаПС [41], О. Довгопол, І. Нагрибельна – використання платформи LMS MOODLE [37; 57], Л. Святецька – застосування систем комп'ютерного тестування MyTestX і Testing під час навчання курсу «УМзаПС» [83]. Проблема застосування ІКТ у процесі дистанційної освіти актуалізувалася 2020 року у зв'язку з пандемією COVID-19, а тому потребує ґрунтовних пошуків її розв'язання саме в контексті навчання аналізованої дисципліни.

Широкі можливості застосування сучасних ІКТ відобразилися під час реалізації дистанційного курсу з навчальної дисципліни «УМзаПС» на платформі D-Learn Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника [22]. Система дистанційного навчання захищена від сторонніх втручань: вхід студентів здійснюється за отриманим паролем і допуском керівника курсу (прикріплена група). Викладачі мають доступ тільки до своїх курсів, формуючи їх покрокову структуру.

Експериментальний дистанційний курс УМзаПС містить 8 кроків. Перших 3 кроки – модульний розподіл за змістом дисципліни, кожен з яких складається зі стислих конспектів лекцій, завдань для самостійної роботи до кожної теми й навчального тематичного тестування, що здійснюється за алгоритмом, описаним у п. 3.1.3. Крім цього, крок 1 вміщує ввідне тестування для визначення початкового рівня знань і вмінь студентів з метою подальшої корекції практичної роботи в необхідному напрямі.

Окремим кроком виведено контрольні тести з «УМзаПС» і тематичні тести в редакторі MS Word для забезпечення доступу до них студентів із віддалених гірських населених пунктів з низькою якістю інтернет-зв'язку. Крок «Ресурси» дозволяє завантажити вкладені документи й вміщує теми для інформаційних проєктів, наукові статті для бібліографічного опису, анотування, реферування, складання планів, завдання для контрольної роботи, методичні рекомендації до проведення практичних занять, методичні рекомендації до самостійної роботи студентів, «Термінологічний словник дисципліни «УМзаПС», «Український правопис» (редакція 2019 р.), прямі покликання на корисні ресурси та інші необхідні методичні матеріали, що регулярно оновлюються.

Практичний крок наповнено конспектами практичних занять, які відображають їх структуру, вправи для виконання і додаткові завдання, що дає уявлення студентам про хід заняття і порядок підготовки до нього. Екзаменаційний крок охоплює завантажені в систему тестові завдання для студентів денної і заочної форм навчання, а також тестування за 2-м і 3-м талоном. Технологія проведення тестування розглянута в п. 3.1.3

нашого дослідження. Приклади фрагментів контенту дистанційного курсу «УМзаПС» візуалізовано в додатку М.

Крім того, студенти мають безоплатний доступ до реєстру академічних текстів у репозитарії (електронному архіві) Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника, в якому на теперішній час знаходиться більше 60 авторських матеріалів науково-методичного спрямування з УМзаПС [81]. Робота з репозитарієм є частиною самостійної роботи студентів під час виконання інформаційних і дослідницьких проєктів, сприяє формуванню їх загальнонаукової компетентності. Зміст курсу «УМзаПС» щодо опанування правил складання бібліографічного опису джерел, структури наукової статті та вимог до її оформлення, ознайомлення з періодичними фаховими виданнями університету й науковими працями викладачів, навчальними виданнями отримує методичну підтримку репозитарію. Розміщення наукових робіт студентів у репозитарії виступає мотиваційним чинником у процесі саморозвитку й готовності до самоосвіти впродовж життя майбутніх фахівців педагогічної галузі.

Проведення лекційних і практичних занять з курсу «УМзаПС» в умовах дистанційного навчання відбувалося в синхронному режимі на платформах Zoom і D-Learn із застосуванням елементів мобільного навчання, програмного середовища Microsoft PowerPoint, часткового використання сервісів Google Classroom, Google Sheets та Google Forms. Прямий відеозв'язок під час занять дозволяє уникнути одного з основних недоліків дистанційного навчання – відсутності безпосередньої комунікативної взаємодії викладача й студентів. Компонент гейміфікації в освітньому процесі завдяки використанню сучасних ІКТ (технологізоване тестування, відеофрагменти, презентації, спільний доступ до екрану, можливість коментування) урізноманітнює перебіг занять, підвищуючи інтерес і мотивацію до навчання.

Наведемо приклади завдань, які передбачають науково-дослідницьку роботу студентів у мережі інтернет.

1. За допомогою інтернет-ресурсів укладіть список наукових публікацій до теми (на вибір):

- 1. Формування діалогічного мовлення учнів початкових класів.*
- 2. Використання лінгвістичних казок у процесі навчання української мови молодших школярів.*
- 3. Розвиток образного мовлення молодших школярів на уроках української мови.*
- 4. Формування орфографічної грамотності учнів початкових класів. (Для студентів спеціальності 013 Початкова освіта).*

- 1. Збагачення мовлення дітей старшого дошкільного віку фразеологізмами.*
- 2. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами ігрової діяльності.*

3. Розвиток діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор.

4. Формування мовленнєвого етикету дітей старшого дошкільного віку.
(Для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта).

Інформацію подайте у формі таблиці:

Автор	Назва статті	Назва журналу	Рік публікації	Номер / випуск	Сторінки	Предмет і мета дослідження

II. За допомогою інтернет-мережі за ключовими словами «професійне мовлення», «фахове мовлення», «ділова мова», «ділове спілкування», «професійна комунікація» укладіть перелік сайтів, присвячених формуванню професійного мовлення, за зразком:

Сайт	Проблематика	Ключові слова	Тезовий план основної інформації

III. З електронного репозитарію Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаніка випишіть і організуйте в табличній формі наявні навчально-методичні праці з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням».

IV. Складіть по 10 оригінальних тестових завдань з кожної теми дисципліни, що вивчається, і запропонуйте їх у Google forms.

Текстову підтримку для реалізації завдань з УМзаПС можна отримати в «Генеральному регіонально анотованому корпусі української мови» (ГРАК) [10], що репрезентує велику колекцію українських текстів і супровідну програму для пошуку граматичних форм, поєднань слів, сортування і статистичного опрацювання результатів. Сайт підтримується Єнським університетом Фрідріха Шиллера, Українським католицьким університетом, Національним університетом «Львівська політехніка», Київським національним лінгвістичним університетом, Київським університетом ім. Б. Грінченка. Необхідно зазначити, що вказаний корпус не гарантує нормативності поданих взірців текстів, однак саме це робить його цікавим з погляду редагування та визначення найбільш частотних похибок. З цією ж метою корисним буде «Український вебкорпус Лейпцизького університету» (1 млрд слововживань) [100], Браунський корпус української мови (600 млн слововживань) [5] та ін.

Контроль, оцінювання та фіксація результатів освітньої діяльності студентів спеціальностей 012 Дошкільна освіта та 013 Початкова освіта з курсу «УМзаПС» здійснювалося із частковим застосуванням ІКТ. Зокрема, ввідне, навчальне й контрольне тестування, екзаменаційні роботи оцінювалися автоматизовано в системі дистанційного навчання D-Learn і з використанням сервісу Google Forms. Фіксація результатів навчання з дисципліни відбувалася в електронному журналі системи DIS[WEB]-portal,

призначеній для корпоративного використання науково-педагогічними працівниками та студентами Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника. Електронний журнал має функціонал автоматичного підрахунку балів за видами робіт, підсумкової оцінки та виведення семестрового результату, що усуває можливість суб'єктивних неточностей.

На підставі вищезазначеного можливості застосування ІКТ у процесі навчання УМзаПС схематично візуалізуємо на рис. 5.2:

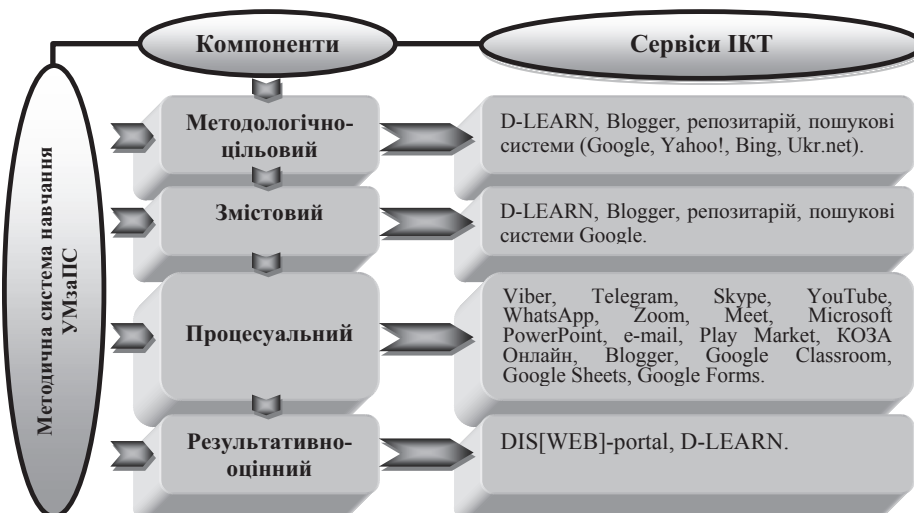


Рис. 5.2. Застосування ІКТ у процесі навчання УМзаПС

Джерело: розроблено автором.

Як видно з рис. 5.2, використання ІКТ у методологічно-цільовому та змістовому компонентах методичної системи навчання УМзаПС орієнтоване на платформи й сервіси, що дають можливість зберігання інформації та вільного доступу до неї студентів і науково-педагогічних працівників. На сайті педагогічного факультету, в блозі, репозитарії та на сторінці курсу в D-Learn розміщено робочі програми й силабуси з рекомендованими студентам перевіреними електронними ресурсами, що забезпечують доступ до об'єктивної достовірної інформації. Це, насамперед, Державний стандарт початкової освіти [35], Український лінгвістичний портал «Словники України» online [97], «Академічний тлумачний словник (1970–1980)» [87], Генеральний регіонально анотований корпус української мови (ГРАК) [10], ДСТУ 4163–2020 [34], навчальний блог «УМзаПС» [99], «Український правопис» (2019) [98], Ukrainian Language Stack Exchange (сайт запитань і відповідей) [127], чинні освітньо-нормативні документи та ін. Процесуальний компонент забезпечують ІКТ для миттєвої комунікації, аудіо- та відеозв'язку, групового спілкування, візуалізації та структуризації матеріалу, індивідуалізації дистанційного навчання. Для забезпечення результативно-оцінного компонента використовуються мережеві програми, що дають можливість фіксації та автоматичного оцінювання результатів навчання УМзаПС.

Таким чином, на основі проведеного дослідження до особливостей застосування ІКТ у процесі навчання УМзаПС віднесено потенціал мобільного навчання, реалізацію дистанційного курсу «УМзаПС» з використанням доступних платформ і сервісів, які забезпечують усі компоненти методичної системи. Мобільні технології навчання виводять вищу освіту на якісно новий рівень, забезпечуючи її персоналізацію та неперервність. Важливо підкреслити, що використання мобільних технологій на заняттях вимагає створення нових методичних систем, орієнтованих на органічне поєднання традиційних методів і технологій навчання з мобільними. Відповідно виникає потреба методичної підготовки науково-педагогічних працівників для здійснення такої діяльності.

Застосування засобів ІКТ у процесі навчання УМзаПС зумовлює необхідність активізації студентів у напрямку самостійної роботи, зростання її ваги в загальному обсязі видів діяльності, що забезпечують досягнення прогнозованих результатів. Дослідженню специфіки керівництва самостійною роботою студентів з вивчення УМзаПС присвячений наступний параграф нашої роботи.

5.4. Організація самостійної роботи студентів з вивчення української мови за професійним спрямуванням

В умовах швидкої інформатизації і технологізації суспільства самостійна робота перетворилася з додаткового на найважливіший вид освітньої діяльності майбутніх фахівців. Основна мета самостійної роботи студентів змістилася з вправлення в певному виді діяльності без сторонньої допомоги на вміння працювати з різними джерелами інформації, критично оцінювати її, систематизувати, фільтрувати, презентувати, що в підсумку повинно стимулювати професійне зростання студентів, їх ініціативність і творчу активність. Відповідно важливого значення набуває роль викладача як організатора і керівника самостійної роботи з навчальної дисципліни.

Самостійна робота (СР) як об'єкт наукового вивчення займає провідні позиції у педагогічних розвідках. Досліджено психологічні аспекти СР, сутність поняття, види й форми, лінгводидактичні принципи організації, методи й засоби здійснення, особливості планування та контролю. У контексті нашого дослідження методично вартісними є саме ті праці, що висвітлюють специфіку СР студентів у процесі вивчення курсу «УМзаПС».

Зважаючи на хронологію існування дисципліни, перша публікація з актуалізованої проблеми (авторства Л. Удод) присвячена мотиваційній функції СР. Науковець наголошує на важливій ролі вивіреного рівня складності завдань, оскільки надто легкі завдання не викликають інтересу в студентів, знижуючи мотивацію, а занадто складні негативно впливають на самооцінку. Саме «цікаве, зрозуміле й посилене для студента» завдання для СР, на думку автора, формує «високий рівень внутрішньої мотивації» [96, с. 78–79]. До мотиваційних чинників СР студентів з УМзаПС Л. Удод відносить також профілізацію завдань, конкретизацію їх видів та обсягу,

застосування сучасних технологій навчання, «формування у студентів ставлення до контролю як до інформувального фактора» [96, с. 82] та ін.

Наступним за хронологією з'являється дослідження змісту СР з УМзаПС у контексті імплементації Закону України «Про вищу освіту» О. Панькевич [65]. Авторка розглядає теоретичні аспекти вебквестів як форми організації СР студентів. Розроблено модель застосування вебквестів у процесі вивчення УМзаПС, наголошено на необхідності професійного спрямування проблемних завдань, однак практичного втілення на прикладі конкретних тем ці розробки не отримали.

Пошук профілізованих форм організації СР студентів під час вивчення УМзаПС становить мету публікації О. Дженжеро [36]. До таких завдань науковець відносить упорядкування студентського словничка «Антисуржик», підготовку мультимедійних презентацій, лексико-фразеологічний аналіз тексту за планом, анутовання й аналіз словників чи довідників та ін. [36, с. 168–170].

На фаховій зорієнтованості завдань СР з УМзаПС наголошує О. Гриджук, пропонуючи свою систему вправ для студентів лісотехнічних спеціальностей [13]. Серед видів СР автор виділяє також «опрацювання лекційного матеріалу та рекомендованої літератури» і «підготовку до семінарських і практичних занять» [13, с. 409], вивчення дотичного матеріалу.

Т. Громко розкриває значення СР не тільки в контексті конкретної навчальної дисципліни, але й у ширших межах: як «формування навичок самостійної праці у цілому – у навчальній, науковій, професійній діяльності» [15, с. 80]. Автор використовує чотирирівневу систему завдань: рецептивно-репродуктивні, реконструктивно-варіативні, конструктивні, творчі, – наголошуючи на умовності такого поділу.

Як бачимо, вивчення наукового інформаційного простору проблеми показало відсутність цілеспрямованих розвідок щодо організації СР майбутніх фахівців педагогічної галузі. Тому для трактування терміна «самостійна робота» спиратимемося на загальнопедагогічні дослідження, що містять різносторонній аналіз цього поняття. Акценти в наявних трактуваннях розставлені таким чином:

1) СР – організована викладачем навчальна діяльність студентів, яка відбувається без його допомоги та безпосередньої участі [33; 40, с. 803; 84; 91];

2) СР – контрольована студентом діяльність відповідно до його внутрішньої мотивації, визначена опосередкованим керівництвом викладача [43, с. 19; 35];

3) СР – поєднання різновидів колективної та індивідуальної освітньої діяльності під час аудиторних занять чи поза ними [85; 103];

4) СР – показник активності студента, його творчих зусиль, дослідницьких умінь, мотивації до самовдосконалення [13; 9];

5) основне завдання СР – формування самостійності як професійно необхідної якості особистості, підтримання інтересу до обраного фаху [47; 124; 107; 60].

Оскільки в широкому розумінні самостійною є вся розумова діяльність студентів, спрямована на сприймання, усвідомлення і реалізацію нової інформації, поняття «самостійна робота студентів з вивчення УМзаПС» у нашому тлумаченні отримує таке формулювання: це організований і керований викладачем різновид освітньої діяльності студентів, що здійснюється на основі консультативної взаємодії у межах програми курсу (аудиторно й позааудиторно), а також дотично до основних тем УМзаПС (позааудиторно), орієнтований на формування основних компетентностей, визначених програмою, і передбачає внутрішню мотивацію, самоорганізацію, самоконтроль, самокорекцію з боку студентів і контроль результатів з боку викладача.

СР відіграє визначальну роль не тільки в опануванні конкретної навчальної дисципліни, але й у формуванні активності особистості, її самостійності в діях і мисленні загалом, що відображається у навчальній та професійній діяльності. Тому методично виважена організація СР студентів є однією з найважливіших передумов її ефективності.

Експериментальна методика навчання УМзаПС передбачала системно-синергетичну організацію СР студентів у межах програми курсу (аудиторно й позааудиторно) та дотично до неї (позааудиторно: поглиблене вивчення, виступи на конференціях, робота в проблемній групі, неформальна освіта тощо). До синергетичних аспектів організації системи СР майбутніх фахівців педагогічної галузі відносимо профілізацію її змісту (підбір текстів фахового спрямування, професійна адаптація завдань, вправ, проблемних ситуацій відповідно до спеціальності 012 Дошкільна освіта чи 013 Початкова освіта), корекцію системи оцінювання і термінів виконання залежно від виду підсумкового контролю, вибір форм виконання.

Алгоритм організації СР студентів з УМзаПС у межах програми курсу побудовано на основі поетапної підготовки, реалізації і контролю:

1. Проєктивно-методичний етап передбачав формування змісту СР і планування обсягу годин на кожен вид роботи з урахуванням цільового компонента методичної системи курсу та вимог навчального плану. Ці аспекти, а також відбір методів і форм виконання СР, визначення форм контролю та критеріїв оцінювання відображено в усіх видах навчально-методичного забезпечення курсу: робочих програмах [27; 28], посібниках [17–21], електронних ресурсах [22; 99] та ін.

2. Організаційно-управлінський етап реалізовано шляхом інформування студентів про види СР під час вивчення курсу «УМзаПС», мету кожного з них, графік виконання, можливості консультування, критерії оцінювання, наявність навчально-методичного супроводу та ін. Апробовано дві форми організації СР: тематичну й перспективну. Тематична форма організації СР студентів передбачала реалізацію організаційних аспектів перед кожною наступною темою курсу. Перспективна форма втілювалася в попередньому (на першому занятті) ознайомленні студентів із графіком та алгоритмом виконання СР під час вивчення всього курсу «УМзаПС», критеріями оцінювання та вагою отриманих оцінок у підсумковому результаті. Перспективна форма організації

СР, на нашу думку, є більш ефективною, оскільки посилює мотиваційний компонент навчання студентів, створюючи загальне уявлення про можливості досягнення високих результатів і застосування набутих умінь у майбутній професійній діяльності.

3. Процесуальний етап організації СР студентів з УМзаПС передбачав зворотній зв'язок зі студентами під час виконання отриманих завдань, консультування щодо мети (формування компетентностей), способів виконання, форм презентації, допоміжних засобів, академічної доброчесності тощо. В табл. 5.1 подано варіант організації СР з УМзаПС у межах програми курсу на процесуальному етапі.

Таблиця 5.1

**Процесуально-організаційна структура СР
з навчальної дисципліни «УМзаПС» у межах програми курсу**

Вид СР	Компетентності	Умови виконання	Вимоги до виконання	Форма презентації	Термін виконання	Критерії оцінювання
Робота з фаховими періодичними виданнями.	Загальнонаукова, інформаційно-технологічна, термінологічна, комунікативна, підприємницька.	На визначену тему, за останні 3 роки, не менше 5 джерел, фаховість журналу, дотримання вимог до бібліографічного опису. Позааудиторно.	1 рівень – укладання списку джерел.	Письмова робота (візуалізація на екрані).	Теми 1-7.	3 бали
			2 рівень – тематичний конспект.	Письмова робота.		4 бали
			3 рівень – доповідь.	Усний виступ.		5 балів
Стилістичне оформлення текстів.	Стилістична, прагматична, комунікативна, підприємницька.	Тема 2. Одне визначене поняття в різних стилях. Позааудиторно.	1 рівень – тест. Самостійність, оригінальність, дотримання стилю.	Усний виступ, взаємоперевірка.	Тема 2.	4 бали
			2 рівень – проект.	Колективний проєкт.		5 балів
Робота з реквізитами.	Документознавча, термінологічна, дискурсивна.	Тема 3. Аудиторно.	Відповідність ДСТУ 4163-2020.	Письмова робота. Структурування документа.	Тема 3.	3 помилки – 3 бали. 1-2 помилки – 4 бали. Без помилок – 5 балів.

Закінчення таблиці 5.1

Вид СР	Компетентності	Умови виконання	Вимоги до виконання	Форма презентації	Термін виконання	Критерії оцінювання
Редагування документів.	Документознавча, термінологічна, дискурсивна, редакторська.	Теми 4, 5. Аудиторно.	Відповідність ДСТУ 4163-2020. Правописна відповідність.	Письмова робота.	Тема 5.	3 помилки – 3 бали. 1-2 помилки – 4 бали. Без помилок - 5 балів.
Робота з мережевими ресурсами.	Загальнонаукова, інформаційно-технологічна, підприємницька, дискурсивна	Теми 6-7. Позааудиторно.	Технологічна грамотність, відповідність темі, самостійність.	Графічне оформлення, презентація, тести в Google Sheets.	Тема 6.	5 балів
Редагування фахових наукових текстів.	Загальнонаукова, термінологічна, лінгвістична, редакторська.	Тема 6. Позааудиторно.	Стилістична, правописна, граматична, термінологічна відповідність.	Письмова робота. Колективне редагування	Тема 6.	3 помилки – 3 бали. 1-2 помилки – 4 бали. Без помилок - 5 балів.
Папка з документацією.	Загальнонаукова, термінологічна, підприємницька, лінгвістична, дискурсивна.	Тема 5. Позааудиторно.	Відповідність ДСТУ 4163-2020. Правописна відповідність. Самостійність	Індивідуальна папка з діловою документацією.	Тема 5.	10 балів
Підготовка проєктів.	Прагматична, комунікативна, загальнонаукова, інформаційно-технологічна.	Теми 1-7. Позааудиторно.	Відповідність темі, дотримання вимог до створення презентацій, самостійність.	Презентація у PowerPoint.	Теми 1-7	10 балів
Підсумок за курс						50 балів

Джерело: розроблено автором.

Як видно з таблиці 5.1, робота з фаховими періодичними виданнями як вид самостійної роботи студентів сприяє формуванню цілої низки компетентностей: загальнонаукової (шляхом ознайомлення з фаховими науковими публікаціями, спостереженням за структурою наукової статті, порядком викладу думки, розташуванням реквізитів на аркуші видання, виконанням бібліографічного оформлення у списку джерел тощо), інформаційно-технологічної (через роботу з пошуковими інформаційними системами), термінологічної (ознайомлення з фаховою термінологією та її використанням у наукових текстах), комунікативної (шляхом набуття навичок публічного виступу в процесі презентації результатів СР, імпровізованих відповідей на запитання) компетентностей.

Згаданий вид СР дає можливість індивідуалізації навчання за допомогою рівневих вимог до виконання та відповідних критеріїв оцінювання. Так, 1-й рівень складності передбачає укладання списку джерел на основі найновіших наукових публікацій (за останні 3 роки), що складається не менше, ніж з 5 позицій. Виконання оцінюється в 3 бали, причому враховуємо фахову приналежність журналу, оскільки поширеною помилкою студентів у процесі виконання цього завдання є внесення до списку публікацій сайтів, методичних блогів, публіцистичних статей, які не відповідають умовам виконання цього завдання. Важливим критерієм під час оцінювання є також дотримання вимог до бібліографічного опису джерел. Суттєві труднощі для студентів на початковому етапі роботи з літературою становить розрізнення реквізитів видання чи публікації (поширене сплутування рубрики журналу й назви статті, похибки в оформленні номера журналу та сторінок публікації). Профілізація цього завдання СР забезпечується тематикою відповідно до спеціальності, наприклад: «Розвиток мовлення дітей дошкільного віку», «Психологічні особливості розвитку дітей дошкільного віку», «Навчальні ігри для дітей дошкільного віку», «Ігрова діяльність дошкільника» (012 Дошкільна освіта); «Формування діалогічної компетентності учнів початкових класів», «Збагачення мовлення молодших школярів засобами образності», «Розвиток мовленнєвотворчих здібностей дітей молодшого шкільного віку», «Формування культури мовлення молодших школярів на уроках української мови», «Розвиток читацького інтересу в учнів початкових класів» (013 Початкова освіта).

2-й рівень складності передбачає складання тематичного конспекту, що є практичним застосуванням інформації теми «Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні» й оцінюється в 4 бали. Показниками якісного виконання є дотримання вимог конспектування, вміння виділити головне в тексті, відсутність змістових повторів, різноаспектний аналіз тощо. Для одержання найвищої оцінки на 3-у рівні студент повинен продемонструвати вміння виступати публічно з обраної теми. Оцінювання здійснюється за такими показниками: самостійність виголошення доповіді (використання конспекту постійно, частково, без конспекту), орієнтування у темі роботи (відповіді на запитання викладача й студентів, узагальнення), самостійність висновків,

дотримання комунікативних ознак культури мовлення. Позааудиторна форма виконання сприяє формуванню елементів підприємницької компетентності, зокрема часової та інформаційної підприємливості (див. п. 1.3.7).

Метою стилістичного оформлення текстів як виду позааудиторної СР з УМзаПС, в першу чергу, є розкриття можливостей практичного застосування матеріалу теми «Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні» та формування стилістичної компетентності студентів як компонента компетентності лінгвістичної. Завдання передбачає опис одного поняття (за рекомендацією викладача) в усіх функціональних стилях (крім конфесійного) з дотриманням основних стилістичних ознак. Завдання індивідуалізується за двома рівнями. 1 рівень – створення текстів і їх взаємоперевірка шляхом презентації без озвучування стилю. Аудиторія встановлює стильову приналежність тексту, виділяючи характерні ознаки. До типових похибок належить сплутування текстів офіційно-ділового та публіцистичного стилів (напр., оголошення як реклама й оголошення-документ), неправильне мовне оформлення, невдала презентація і відповідно стильове співвіднесення текстів епістолярного стилю (напр., електронний лист, SMS-повідомлення, спілкування у чатах). Другий рівень складності орієнтований на підприємницьку й прагматичну компетентності через формування умінь працювати в команді, узгоджувати діяльність, виявляти ініціативу та творчість у процесі створення і презентації колективного проєкту.

До аудиторних видів СР з курсу «УМзаПС» належать завдання змістового модуля «Норми українського професійного мовлення та мови ділових паперів». Робота з реквізитами виконується після вивчення теми «Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації» й орієнтована на формування документознавчої компетентності (шляхом вдосконалення вміння структурувати документи відповідно до ДСТУ 4163-2020), термінологічної і дискурсивної компетентностей (через використання зразків документів з галузі майбутньої професійної діяльності). Завдання полягає у поділі готових копій документів на реквізити, визначенні їх групової приналежності за чинним ДСТУ й дає можливість оцінити рівень кожного студента. В умовах дистанційного навчання студенти отримують документи для СР на платформі D-Learn шляхом випадкового вибору та демонструють результати на екрані в Zoom.

Після вивчення документації з кадрово-контрактних питань і групи довідково-інформаційних документів робочою програмою передбачено редагування документів як вид СР. Він передбачає граматико-стилістичну й структурну корекцію будь-якого з вивчених документів за випадковим вибором і теж виконується під час практичного заняття. Перевірка й демонстрація недоліків у аудиторії сприяє закріпленню знань з усіх видів документів, а не лише того, що був об'єктом редагування. Відповідно вдосконалюються документознавча, термінологічна, дискурсивна, редакторська компетентності. В умовах дистанційного навчання вибір документа для редагування здійснюється на платформі D-Learn шляхом завантаження файлу з необхідною кількістю документів і призначенням номером для кожного студента. Демонстрація результатів відбувається з допомогою відеозв'язку в системі

Zoom: студенти по черзі виводять на екран зредаговані документи, група має можливість спільного доступу до роботи з екраном, корекції недоліків тощо.

Робота з мережевими ресурсами як вид СР у межах курсу «УМзаПС» передбачає застосування ІКТ для науково-дослідницької або навчально-дослідницької діяльності студентів. Виконується позааудиторно й спрямована на формування загальнонаукової, інформаційно-технологічної, підприємницької, дискурсивної компетентностей. Основними показниками для оцінювання якості робіт виступають: відповідність темі, самостійність виконання, технологічна грамотність. Зразки профілізованих завдань цього виду СР подано в п. 5.3.

Вивчення теми «Переклад і редагування наукових текстів» завершується виконанням завдання для СР з редагування фахових наукових текстів. Тексти подано у посібниках [17–21] і на дистанційній платформі D-Learn. Роботи оцінюються з урахуванням таких показників, як стилістична, правописна, граматична, термінологічна відповідність. Ефективним визнано колективне редагування проблемних моментів, що сприяє вдосконаленню лінгвістичної та редакторської компетентностей усіх студентів.

На реалізацію дослідницького підходу в контексті УМзаПС спрямовані проєктні види СР, зокрема оформлення індивідуальної папки з діловою документацією як підсумок вивчення другого змістового модуля та інформаційні, прикладні чи дослідницькі проєкти за визначеною темою (тематика проєктної діяльності в курсі «УМзаПС» – див. п. 4.2.2). Зміст і алгоритм проєктування відображає провідні аспекти навчання через дослідження, а отже, виконання проєктів забезпечує формування всіх компонентів компетентнісної парадигми УМзаПС. До показників, які впливають на оцінювання проєкту, в першу чергу, належать самостійність і оригінальність, відповідність темі, дотримання правил презентування, правописна й технологічна грамотність.

До СР з курсу «УМзаПС» відносимо також ті види активної розумової діяльності, які здійснюють студенти в ході лекційних і практичних занять, зокрема: активне слухання на лекціях, що передбачає діалог, дискусію, розв'язання навчальних проблемних ситуацій, складання стислого й докладного конспектів, виконання вправ, тестів; а також позааудиторне самостійне опрацювання окремих тем, підготовка до всіх видів контролю та ін., – що є частиною поточної роботи на заняттях і не оцінюються як окремий вид СР.

4. Контрольний етап організації СР студентів з УМзаПС спрямований на оцінювання результатів СР і урахування їх під час здійснення підсумкового контролю. До основних форм контролю СР, застосованих у процесі реалізації експериментальної моделі навчання, належить тематичне тестування, практичні завдання, оцінювання усних відповідей, захист проєктів, контрольна робота, самоконтроль і взаємоконтроль. Причому результати контролю аудиторних видів СР студенти одержують у день їх виконання. Позааудиторні види СР, які презентуються у формі усних виступів, індивідуальних чи колективних проєктів і вимагають більших часових затрат для контролю, оцінюються впродовж усього періоду вивчення курсу та в окремі години, відведені для контролю СР.

Результати тематичного і контрольного тестування виводяться автоматично в системі дистанційного навчання D-Learn (або на інших доступних платформах) і дають можливість студентам об'єктивно оцінити свої досягнення. Регулярність і систематичність контролю за СР студентів з УМзаПС відображена в робочих програмах курсу й зафіксована в системі розподілу балів, які отримують студенти в процесі його вивчення (табл. 5.2, 5.3).

Таблиця 5.2

Розподіл балів, які отримують студенти в процесі вивчення курсу «УМзаПС» (013 Початкова освіта) [28, с. 21]

*T1, T2 ... T12 – теми змістових модулів.

Модуль 1								Модуль 2		Сума		
Навчальна (аудиторна) робота*								Самостійна робота			Сума	
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	Сума			100		
Робота на парах – 35 Контрольна робота – 15								50	Робота з фаховими періодичними виданнями – 5. Стилістичне оформлення текстів – 5. Редагування документів – 5. Робота з реквізитами – 5. Підготовка індивідуальної папки зі зразками ділової документації – 10. Підготовка інформаційних проєктів – 10. Робота з мережевими ресурсами – 5. Редагування фахових наукових текстів – 5.		50	

Джерело: розроблено автором.

Таблиця 5.3

Розподіл балів, які отримують студенти в процесі вивчення курсу «УМзаПС» (012 Дошкільна освіта) [27, с. 21]

Об'єктивність контролю за видами СР студентів з курсу «УМзаПС»,

Модуль 1								Модуль 2		Сума	Екзам. робота	
Навчальна (аудиторна) робота*								Самостійна робота				Сума
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	Сума			50		
Робота на парах – 35 Контрольна робота – 15								50	Робота з фаховими періодичними виданнями – 5. Стилістичне оформлення текстів – 5. Редагування документів – 5. Робота з реквізитами – 5. Підготовка індивідуальної папки зі зразками ділової документації – 10. Робота з мережевими ресурсами – 5. Підготовка інформаційних проєктів – 10. Редагування фахових наукових текстів – 5.		50	

*T1, T2 ... T12 – теми змістових модулів.

Джерело: розроблено автором.

поданими у таблицях 5.2 і 5.3, забезпечується дотриманням у процесі оцінювання чітких показників якості виконання завдань, доведених до відома студентів заздалегідь, і автоматизованою системою оцінювання тестових завдань. Важливе місце на контрольному етапі організації СР займає самоконтроль і взаємоконтроль студентами якості засвоєння матеріалу. З цією метою у навчально-методичних посібниках передбачено питання для самоконтролю [17–21], а в тематичному тестуванні виставлений межовий бал, який дає можливість переходу до вивчення наступної теми. Елементи взаємоконтролю використовуються під час оцінювання окремих видів СР, а саме:

1) стилістичне оформлення текстів на 1-у рівні передбачає почергове озвучування студентом самостійно створених текстів без стильової ідентифікації, яка здійснюється колективно з аналізом основних ознак; група оцінює роботу та обґрунтовує свою оцінку;

2) робота з мережевими ресурсами, зокрема складання вправ-тестів у Google Sheets, передбачає наступне їх проходження усіма студентами з можливістю обґрунтованої взаємооцінки;

3) контроль за результатами редагування фахових наукових текстів передбачає колективне обговорення проблемних моментів з наступним встановленням рівня виконання завдання.

Отже, проведений аналіз основних етапів організації СР студентів під час вивчення курсу «УМзаПС» відкриває можливість візуалізації цього процесу в системно-синергетичних зв'язках (рис. 5.3).

Рис. 5.3 відображає особливості системної організації СР студентів під час вивчення курсу «УМзаПС» включно з тими видами діяльності, що не внесені в програму навчальної дисципліни, однак мають безпосередній вплив на якість її опанування, а також можуть бути проміжним результатом у процесі формування необхідних компетентностей. Мова йде про участь у роботі студентських наукових гуртків, проблемних груп, виступи на семінарах, наукових конференціях, публікації тез і наукових статей, здобуття неформальної освіти тощо.

За співкерівництва автора роботи функціонує наукова студентська проблемна група «Стилістика наукового тексту», метою якої є формування і вдосконалення загальнонаукової, інформаційно-технологічної, дискурсивної, термінологічної та підприємницької компетентностей майбутніх фахівців педагогічної галузі. Проблемна група об'єднує студентів, зацікавлених науково-дослідницькою діяльністю, та магістрантів, які прагнуть написати роботу на високому науково-технічному рівні. Програма передбачає ознайомлення з тематикою сучасних педагогічних досліджень, підбір теми для кожного учасника, обговорення найбільш актуальних проблем лінгводидактики, регулярне консультування студентів щодо написання наукових робіт, зустрічі з аспірантами та докторантами, підготовку до публічних виступів (на конференціях, захистах курсових і дипломних робіт), підготовку до публікації наукових статей студентів тощо (див. Додаток Г).

Оскільки наявний зв'язок програми роботи проблемної групи зі змістовими модулями УМзаПС «Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного спілкування» і «Наукова комунікація як складова фахової діяльності», можна говорити про позитивний вплив цього виду діяльності на виконання різних видів СР з курсу, як аудиторних, так і позааудиторних. Водночас програма курсу зазнає певних модифікацій залежно від потреб її учасників, спричинених складними моментами опанування УМзаПС чи написання наукових робіт. Наявний зворотній зв'язок дає можливість корегувати структуру й зміст занять, зміщувати акценти відповідно до запитів.

У довгостроковій перспективі отримані в процесі вивчення УМзаПС



Рис. 5.3. Система організації СР студентів з курсу «УМзаПС»
Джерело: розроблено автором.

знання і досвід знаходять реалізацію під час написання дипломних робіт на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти (тематику подано в додатку Н).

Неформальна освіта як доповнення до системи СР з курсу «УМзаПС» у

напрямах діяльнісного навчання, навчання у взаємодії і «навчання вчитися» знаходить вияв у проходженні студентами рекомендованих безкоштовних онлайн-курсів на освітніх платформах Prometheus і Coursera:

1. Prometheus: «Ораторське мистецтво: «Почни говорити зараз», «Навчаймось вчитись: Потужні розумові інструменти для опанування складних предметів», «Думай навпаки: Зламай перешкоди на шляху до навчання та відкрий прихований потенціал», «Як ефективно спланувати й провести діалог» модулі 1-3, «Цифрові комунікації в глобальному просторі», «Інформаційна гігієна: Як розпізнати брехню в соцмережах, в інтернеті та на телебаченні», «Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів» [122] – поглиблене вивчення проблем професійної комунікації, роботи з інформацією, мережевого етикету тощо.

2. Coursera: «Learning How to Learn: Powerful mental tools to help you master tough subjects», «Introduction to Communication Science», «Get Organized: How to be a Together Teacher» [117] – опанування стратегій самостійного навчання, основ комунікації, оптимальної організації робочого й вільного часу та ін.

Оскільки згадані онлайн-курси відображають лише окремі аспекти програми УМзаПС, однак забезпечують загальне розуміння процесів навчання, комунікації, роботи в інтернеті, можливість їх проходження закріплена в політиці навчальної дисципліни «УМзаПС» і оцінюється як 10 додаткових балів (5 балів за кожен пройдений курс), що закріплено в силабусі [29; 30].

Таким чином, побудова системи СР студентів у процесі реалізації експериментальної моделі навчання курсу «УМзаПС» передбачала урахування синергетичних аспектів профілізації змісту, корекції термінів виконання і критеріїв оцінювання робіт студентів спеціальностей 012 Дошкільна освіта і 013 Початкова освіта, процесуально-організаційної структури СР у межах програми курсу, а також алгоритму поетапної підготовки, реалізації і контролю. Формування мисленнєвої та діяльнісної самостійності студентів у процесі виконання завдань СР з курсу «УМзаПС» є визначальним чинником успішного професійного становлення майбутніх фахівців педагогічної галузі.

5.5. Міждисциплінарна координація у методичній системі навчання української мови за професійним спрямуванням

Глобальні тенденції підготовки конкурентоздатного фахівця педагогічної галузі орієнтують українську освіту на міждисциплінарне навчання у контексті компетентнісного підходу, що наближає його до міжнародних освітніх стандартів, забезпечуючи мобільність випускників ЗВО та їх здатність до навчання упродовж життя.

Формування компетентностей, визначених у меті й кінцевих результатах навчання УМзаПС (див. п. 2.1; 2.3), не може бути здійснено в контексті однієї дисципліни. Їх системний прояв є результатом комплексного застосування здобутих умінь і навичок, досвіду ефективної реалізації

знань у процесі опанування повного циклу обов'язкових і вибіркових компонентів освітньо-професійної програми. Тому вважаємо, що формування складових компетентнісної парадигми навчальної дисципліни «УМзаПС» характеризується міждисциплінарністю. Водночас згаданий курс у контексті формування усного й писемного професійного мовлення студентів визначаємо як системоутворювальний, у межах якого майбутні педагоги отримують стрижневе розуміння ролі мови в житті людини, фахівця, суспільства, усвідомлення основних функцій мовлення, роботи з інформацією, практичного застосування здобутих результатів у професійній галузі.

Міждисциплінарна координація у методичній системі навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО як наукова проблема досі не була предметом окремих розвідок українських дослідників. У науковому інформаційному просторі наявне дослідження педагогічних умов забезпечення міжпредметних зв'язків ділової української мови з фундаментальними дисциплінами в підготовці бакалаврів технічного профілю Н. Півень [66], а також міждисциплінарного підходу до формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів К. Орду [62]. Якщо праця Н. Півень присвячена проблемам викладання української мови в російськомовному середовищі та фундаментальних дисциплін у цьому контексті, то К. Орду зосереджує увагу на методиці формування комунікативної компетентності студентів медичного ЗВО в процесі вивчення низки дисциплін, у тому числі й УМзаПС. В. Ягупов, Н. Півень досліджували методологічні й теоретичні проблеми забезпечення міжпредметних зв'язків УМзаПС з фундаментальними дисциплінами в підготовці фахівців технічного профілю, визначивши суб'єктно-діяльнісний підхід концептуальним у цьому процесі [115].

Як бачимо, питання міждисциплінарних зв'язків і координації змісту УМзаПС у процесі підготовки педагогів потребує ґрунтовного вивчення, що зумовлено відсутністю наукових досліджень у цьому напрямку та сучасними освітніми трансформаціями.

Міждисциплінарна координація – ненове поняття в педагогічній науці, однак багатогранність його змісту спричинила різноманітність поглядів і трактувань, що відобразилося у синонімічних номінаціях «міждисциплінарність», «міжпредметність», «міжпредметні зв'язки», «міждисциплінарні зв'язки», «міждисциплінарна інтеграція», «міждисциплінарний підхід у навчанні» та ін. Вибір термінологічного словосполучення у нашому дослідженні ґрунтується на семантичних характеристиках явищ «зв'язок» і «координація», «навчальна дисципліна» і «навчальний предмет». Поняття «зв'язок» як «співвідношення між різними факторами, явищами, подіями, засновані на взаємозалежності та взаємозумовленості» [87], містить статичні ознаки. Термін «координація» у розумінні «погодження, зведення до відповідності, установа взаємозв'язку, контакту в діяльності людей, між діями, поняттями» [87] передбачає динаміку змін. Оскільки модель навчання УМзаПС ми розглядаємо як системно-синергетичне утворення, чутливе до зовнішніх впливів і внутрішніх трансформацій, що передбачає перманентне узгодження між елементами, лексема

«координація», на нашу думку, найбільш точно відповідає контексту. Навчальна дисципліна (у ЗВО) у нормативному значенні – «педагогічно адаптована система понять про явища, закономірності, закони, теорії, методи тощо будь-якої галузі діяльності (або сукупності різних галузей діяльності)...» [113] та навчальний предмет (у ЗСО) як «основи відповідної науки або мистецтва: знання, вміння й навички, що мають загальноосвітній характер і відповідають меті навчання й виховання учнів певної вікової групи» [11, с. 222] мають різний рівень науковості та дослідної розробки, що зумовлює їх використання на різних освітніх рівнях. Отже, в контексті нашого дослідження вважаємо доцільним застосування поняття «міждисциплінарна координація» з огляду на його семантико-методичну відповідність.

У науковій літературі аналізований термін отримав різноманітні трактування: «постійний динамічний багатосторонній зв'язок...» [14], «встановлена взаємна узгодженість змісту освіти з навчальними дисциплінами...» [104, с. 358], «взаємопроникнення, синергія різних дисциплін, їх взаємозбагачення...» [119, с. 228], «взаємозбагачення підходів і методів різних дисциплін» [119, с. 228]. На основі опрацювання наукового інформаційного простору проблеми визначаємо поняття «міждисциплінарна координація української мови за професійним спрямуванням»: це процес узгодження змісту, методів і форм навчання УМзаПС з іншими компонентами освітньо-професійної програми на основі міжнаукових зв'язків з метою комплексного формування визначених у ній компетентностей. З позиції компетентнісного підходу міждисциплінарна координація передбачає створення умов для синтезу знань і здобуття досвіду поведінки у професійному контексті. Міждисциплінарна інтеграція як вищий рівень міждисциплінарної координації є виявом створення єдиного освітнього простору з метою вивчення цілісного комплексу дисциплін і формування компетентностей.

Таким чином, на основі аналізу наукових джерел [46] вибудовується ієрархія досліджуваних понять: встановлення міждисциплінарних зв'язків / узгодження змісту, методів і форм у міждисциплінарній координації / інтеграція навчальних дисциплін у єдиному освітньому просторі.

Метою дослідження цього розділу роботи є розкриття потенціалу міждисциплінарної координації у методичній системі навчання УМзаПС відповідно до її різновидів і напрямів реалізації. Поняття і процеси, що досліджуються у контексті усного й писемного професійного мовлення, – різнопланові, тому їх вичерпна характеристика не може бути здійснена лише в одному форматі, поза межами міждисциплінарності. Крім того, специфіка педагогічної галузі відкриває можливості міждисциплінарної координації через методи й форми навчання, що є предметом вивчення педагогічних дисциплін.

Міждисциплінарна координація ґрунтується, насамперед, на виявленні міждисциплінарних зв'язків у змісті курсу, що залежить від багатьох чинників: загальних параметрів освітнього стандарту, деталізації у робочій програмі, дидактичних підходів та ін. Вирішальну роль у цьому процесі, на нашу думку, відіграє позиція викладача, його бачення напрямів реалізації міждисциплінарності

в методичній системі навчання УМзаПС. Наприклад, розкриття функцій мови й мовлення можна здійснити шляхом лінійного формулювання основних положень або розкриття кожної функції у контексті, можна розглянути ситуації, у яких виявляються конкретні функції, обґрунтувавши їх з позиції інших дисциплін, а також відтворити фрагмент професійної комунікації, розкривши значення окремих функцій з урахуванням лінгвістичних, психологічних, педагогічних аспектів, тобто здійснити профілізацію змістового компонента в міждисциплінарному контексті. Кожен з поданих варіантів буде відповідати робочій програмі курсу, однак призведе до різних рівнів формування компетентностей.

Наведений приклад міждисциплінарної координації, що застосовується для вирішення завдань окремого навчального курсу (УМзаПС) шляхом залучення інформації з інших компонентів ОП, відносимо до горизонтального різновиду. Горизонтальні зв'язки між навчальними дисциплінами можуть мати регресивні та прогресивні ознаки. Регресивна міждисциплінарна координація передбачає встановлення зв'язків через використання вже відомого матеріалу опанованих курсів. Прогресивна міждисциплінарна координація встановлює підґрунтя для вивчення наступних навчальних курсів. Приклади прогресивної міждисциплінарної координації УМзаПС: застосування інноваційних форм проведення занять з «УМзаПС» (лекція-візуалізація, лекція із запланованими помилками) як проєкція до курсу «Педагогічна інноватика»; інформаційні та дослідницькі проєкти як форма презентації результатів у зв'язку з дисциплінами ОП «Педагогічна майстерність і творчість учителя», «Педагогічна інноватика» та ін.).

Горизонтальна міждисциплінарна координація реалізується також через опанування і застосування видів пізнавальної діяльності, що виявляється в уміннях організовувати, планувати й контролювати свою діяльність (підприємницька компетентність), використовувати прийоми логічного мислення (узагальнення, доведення, порівняння та ін.), презентувати результати. Наприклад, робота з термінологією, встановлення способів творення термінів, особливо іншомовних, розвиває навички аналізу й аналогії, що сприяють опануванню іноземної мови, а також курсу «Іншомовна освіта в початковій школі з методикою навчання». Формування загальних умінь і навичок усного й писемного професійного мовлення у процесі навчання УМзаПС координується з дисциплінами педагогічного спрямування, зокрема: «Дидактика», «Педагогічна майстерність і творчість учителя», «Теорія та методика виховання», «Основи педагогіки» тощо. Прикладом регресивної міждисциплінарної координації через види пізнавальної діяльності є застосування у процесі виконання завдань з УМзаПС умінь, набутих у курсі «Інформаційно-комунікаційні та цифрові технології у педагогічній діяльності», зокрема презентацій результатів самостійної дослідницької діяльності.

Вертикальна міждисциплінарна координація УМзаПС, на нашу думку, передбачає застосування міждисциплінарних зв'язків із компонентами ОП другого (магістерського) рівня вищої освіти тієї ж спеціальності й галузі знань, які мотивують до продовження освіти й самовдосконалення, або, за необхідності, із компонентами ОП інших спеціальностей, які дозволяють розширити й поглибити питання курсу. Наприклад, аналіз стилістичних ознак

тексту під час роботи з темою «Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні» як основа для вивчення курсу «Стилістика сучасної української літературної мови» за ОП другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта»; вивчення теми «Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні» як передумова опанування дисциплін «Методологія та організація наукового дослідження», «Сучасне українське наукове мовлення» на магістерському рівні; розширення змістового наповнення тем «Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації», «Документація з кадрово-контрактних питань», «Довідково-інформаційні документи» шляхом встановлення зв'язків з дисциплінами «Загальне документознавство», «Лінгвістичні основи документознавства» інших ОП.

Таким чином, загальне уявлення про міждисциплінарну координацію УМзаПС за проаналізованими видами можна відтворити за допомогою структурно-логічної схеми відповідно до спеціальності (рис. 5.4; 5.5).

ГРМК – горизонтальна регресивна міждисциплінарна координація,



ГПМК – горизонтальна прогресивна міждисциплінарна координація,
ВМК – вертикальна міждисциплінарна координація.

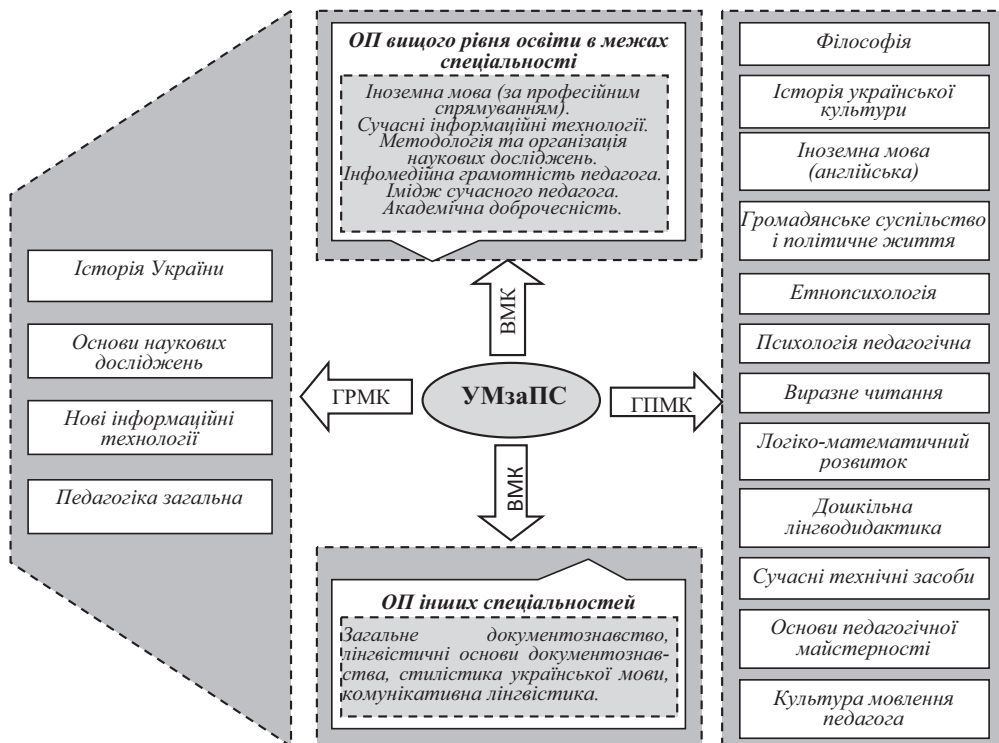
Рис. 5.4. Структурно-логічна схема міждисциплінарної координації УМзаПС спеціальності 013 Початкова освіта

Джерело: розроблено автором на основі [64].

Як видно з рис. 5.4, блоки дисциплін за видами міждисциплінарної

координації не становлять статичної єдності, оскільки для них, як і для всієї методичної системи навчання УМзаПС, притаманні синергетичні ознаки: зміна кількісних і якісних показників у відповідь на суспільні запити. Причому зміни можуть відбуватися не тільки в межах одного виду міждисциплінарної координації, але й між ними в межах осі: спостерігаємо міграцію навчальних дисциплін з ГРМК в ГПМК і навпаки. Водночас для вертикальної осі така міграція не характерна. На рис. 5.5 відображено міждисциплінарну координацію УМзаПС у межах спеціальності 012 Дошкільна освіта.

ГРМК – горизонтальна регресивна міждисциплінарна координація,



ГПМК – горизонтальна прогресивна міждисциплінарна координація,
ВМК – вертикальна міждисциплінарна координація.

Рис. 5.5. Структурно-логічна схема міждисциплінарної координації УМзаПС спеціальності 012 Дошкільна освіта

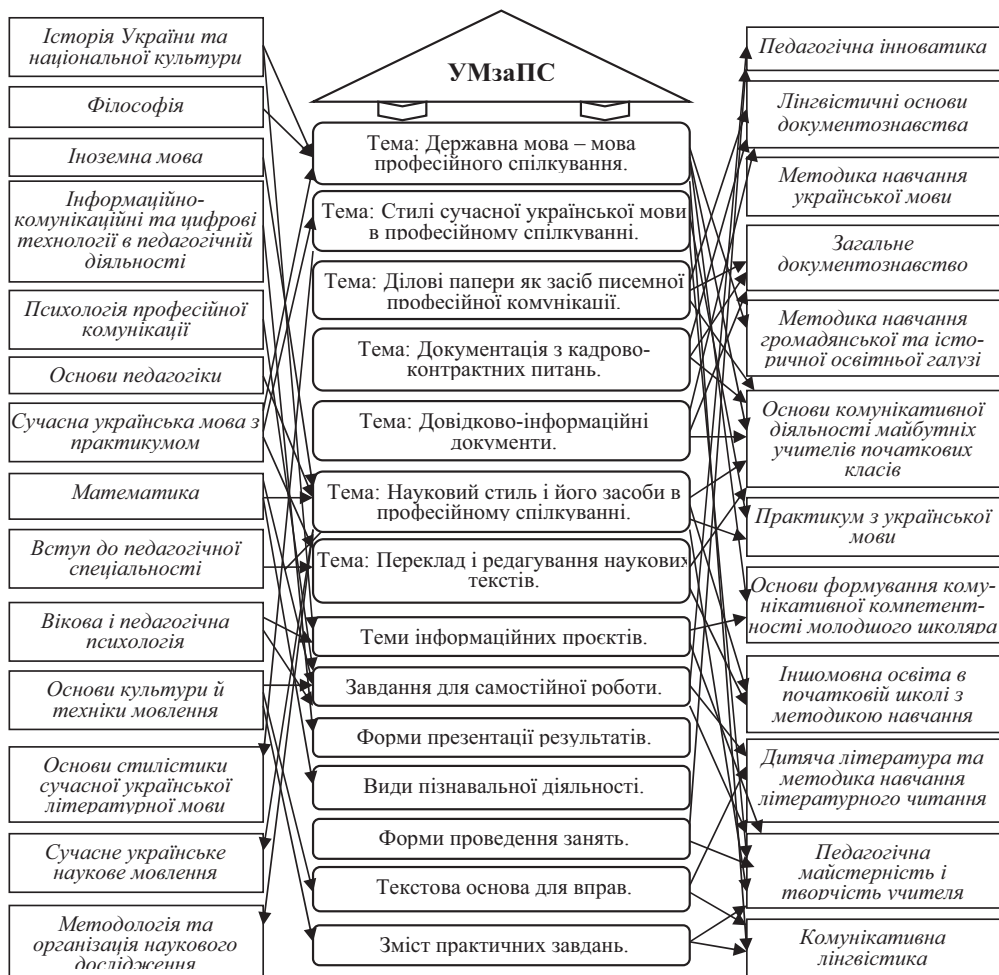
Джерело: розроблено автором на основі [63].

Як видно з рис. 5.5, вивчення курсу «УМзаПС» за ОП «Дошкільна освіта» в першому семестрі [63] зумовлює перевагу прогресивної горизонтальної міждисциплінарної координації, ускладнюючи тим самим процес формування деяких компетентностей (лінгвістичної, термінологічної, підприємницької та інших), оскільки в студентів відсутня термінологічна база та необхідне інформаційне підґрунтя для інтенсивнішого розвитку писемного й усного

професійного мовлення. Однак цей чинник може бути компенсований шляхом оптимального вибору напрямів міждисциплінарної координації УМзаПС з іншими компонентами ОП.

На рис. 5.6 візуалізовано орієнтовні напрями міждисциплінарної координації УМзаПС за ОП «Початкова освіта».

Рис. 5.6. Напрями міждисциплінарної координації УМзаПС



за ОП «Початкова освіта»

Джерело: розроблено автором на основі [64].

Визначені на рис. 5.6 напрями міждисциплінарної координації УМзаПС не є вичерпними й незмінними, оскільки залежать від обраних керівником курсу дидактичних підходів. Напрями міждисциплінарної координації УМзаПС за ОП «Дошкільна освіта» подано в додатку П. Особливу увагу, на нашу думку, необхідно звернути на кілька аспектів:

1. Міждисциплінарна координація УМзаПС з навчальною дисципліною

«СУМзП» повинна охоплювати ракурс професійного мовлення без дублювання тем. Програмне питання «Мовні норми» розглядаємо узагальнено щодо кожного виду норм з акцентом на специфіку їх застосування в фаховому контексті (усні діалоги, підготовка текстів документів, публічні виступи, наукове мовлення). Актуальним залишається питання обізнаності зі змінами в «Українському правописі» 2019 р., розгляд якого передбачає лінгвістичне обґрунтування новацій для подолання суб'єктивного несприйняття. Для студентів, що навчаються за ОП «Дошкільна освіта», існує потреба детальнішого розгляду мовних норм, оскільки курс «СУМзП» у навчальному плані спеціальності відсутній.

2. Регресивна горизонтальна міждисциплінарна координація УМзаПС з навчальною дисципліною «Історія України та національної культури» охоплює питання «Мовне законодавство та мовна політика в Україні», зокрема розгляд мовної ситуації у країні в контексті історичних аспектів становлення української державності. На самостійне опрацювання (підготовка інформаційних проєктів) виносимо питання історії становлення наукового й офіційно-ділового стилю, літери Г в українській абетці, історії українського правопису.

3. Окремі категорії філософії: матеріальне, абстрактне, конкретне, загальне, час і простір, – потребують актуалізації у процесі розкриття сутності загальномовознавчих понять «мова» й «мовлення», їх функцій, співвідношення понять «українська національна мова» та «українська літературна мова».

4. Міждисциплінарна координація УМзаПС з курсом «Іноземна мова» необхідна в процесі роботи з термінологією, розуміння значень багатьох одиниць якої прямо або опосередковано пов'язане зі знанням англійської мови.

5. Актуалізація знань з курсу «Інформаційно-комунікаційні та цифрові технології у педагогічній діяльності» відбувається у процесі виконання завдань до самостійної роботи, зокрема під час пошуку інформації та презентації результатів за допомогою технічних засобів.

6. Курси «Психологія професійної комунікації» та «Вікова й педагогічна психологія» забезпечують психологічну основу для опанування питань усного професійного спілкування (дія законів спілкування, ведення нарад, презентацій, публічні виступи, комунікація керівника з підлеглими, телефонна розмова, особливості спілкування з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку).

7. Навчальні дисципліни психолого-педагогічного спрямування забезпечують формування лексико-термінологічного запасу, що дозволяє вводити його в професійний контекст з метою активізації під час вивчення УМзаПС.

8. Міждисциплінарна координація УМзаПС з математикою є необхідним складником підготовки фахівців, оскільки забезпечує розвиток логічного мислення, точності в оформленні документації та бібліографічного опису джерел, опанування видів пізнавальної діяльності, способів математичної обробки результатів експериментальних досліджень.

9. Підґрунтя для формування усного професійного мовлення становить

курс «Основи культури й техніки мовлення», оскільки його зміст орієнтований на дотримання комунікативних ознак культури мовлення педагога, постановку дикції, фонаційного дихання, вимови, темпу мовлення, засобів логіко-емоційної виразності тощо. Міждисциплінарна координація УМзаПС із цим курсом дає можливість вдосконалення фахової комунікації шляхом апеляції до вже відомих студентам норм, а не опанування нових.

Таким чином, методична система навчання УМзаПС передбачає складну міждисциплінарну координацію, що реалізується у межах однієї ОП як використання матеріалів, методів і засобів уже опанованих курсів для досягнення прогнозованих результатів навчання УМзаПС, а також як формування підґрунтя для оптимізації освітнього процесу в прогресії. Специфіка аналізованої навчальної дисципліни зумовлює міждисциплінарну координацію з ОП другого (магістерського) рівня вищої освіти в межах спеціальності, а також залучення необхідних компонентів з ОП інших спеціальностей, якщо цього вимагає компетентнісна парадигма УМзаПС. Реалізація міждисциплінарного підходу в методичній системі навчання УМзаПС є визначальною умовою ефективності формування компетентностей майбутніх фахівців педагогічної галузі, що ґрунтується на визначенні курсу як системоутворювального в контексті формування усного й писемного професійного мовлення.

Висновки з розділу 5

Організаційно-методичні засади системи навчання УМзаПС у педагогічних закладах вищої освіти розкрито шляхом конструювання експериментальної моделі навчання курсу, підбору й аналізу методичного супроводу до її реалізації, розгляду особливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання УМзаПС, побудови системи самостійної роботи студентів, а також дослідження потенціалу міждисциплінарної координації.

На основі аналізу концептуальних положень теорії та практики педагогічного моделювання створено алгоритм конструювання експериментальної моделі навчання УМзаПС майбутніх учителів початкових класів і вихователів: формулювання мети моделі, проєктування структури та встановлення взаємозв'язків між її компонентами, конструювання структурно-функційної моделі навчання УМзаПС, методичне обґрунтування, розробка програми експериментального дослідження і перевірка ефективності функціонування структурно-функційної моделі навчання УМзаПС, моніторинг якості навчання та визначення перспектив упровадження результатів дослідження у підготовку майбутніх фахівців педагогічної галузі.

Модель навчання УМзаПС визначено як структурно-функційну, оскільки вона відображає системно-синергетичну взаємодію компонентів у межах встановлених блоків: нормативно-методологічного, організаційно-технологічного, діагностично-результативного. Провідною передумовою

підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі визначено соціальне замовлення, що корелюється з сучасними освітніми трансформаціями. У моделі спроектовано й проаналізовано три основні етапи експериментального навчання: інформаційний, репродуктивно-діяльнісний, рефлексивно-творчий.

Методичний супровід як визначальна умова впровадження експериментальної моделі навчання УМзаПС класифіковано таким чином: освітньо-нормативні документи, проєктивні науково-методичні документи, планові науково-методичні документи, навчально-методичне забезпечення курсу, авторське науково-методичне забезпечення навчальної дисципліни «УМзаПС». У процесі реалізації експериментальної моделі навчання УМзаПС застосовано перелік авторських матеріалів.

У контексті розгляду особливостей застосування ІКТ проаналізовано переваги й недоліки мобільного навчання за гендерно-віковим і лінгво-методичним векторами, а також за векторами доступності й технічної грамотності. Визначено основні напрями використання мобільних технологій у процесі реалізації експериментальної моделі навчання УМзаПС, що відобразилося в 20 позиціях. З метою систематизації функціонального призначення мобільних технологій у курсі «УМзаПС» описано специфіку їх використання для швидкої комунікації, застосування додаткових ресурсів на мобільних пристроях у зв'язку з програмою навчальної дисципліни, для пошуку першоджерел і дистанційного обміну інформацією через e-mail, в блогах, на веб-форумах, роботи в режимі офлайн.

Експериментальний дистанційний курс «УМзаПС» покроково реалізовано на платформі D-Learn Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Проведення занять відбувалося у синхронному режимі на платформах Zoom і D-Learn із застосуванням мобільних технологій, програмного середовища Microsoft PowerPoint, сервісів Google Classroom, Google Sheets та Google Forms. У розділі вміщено приклади завдань для науково-дослідницької роботи студентів у мережі інтернет, а також розглянуто технічні можливості дистанційної текстової підтримки навчання. Доведено, що засобами ІКТ можливо забезпечити всі компоненти методичної системи навчання УМзаПС: методологічно-цільовий, змістовий, процесуальний, результативно-оцінний.

У зв'язку зі зростанням ваги технологічної складової у процесі навчання УМзаПС зростає необхідність оптимізації системи самостійної роботи студентів. У межах програми курсу побудовано алгоритм реалізації самостійної роботи, що складається з 4-х етапів (проєктивно-методичного, організаційно-управлінського, процесуального, контрольного), між якими простежуються системно-синергетичні зв'язки. Ґрунтовне дослідження кожного з етапів дало можливість сформулювати процесуально-організаційну структуру самостійної роботи з навчальної дисципліни «УМзаПС» у межах програми курсу. До системи самостійної роботи внесено також ті види діяльності, що не закріплені в програмі курсу, але впливають на якість її опанування: неформальна освіта, участь у конференціях, круглих столах, робота в студентських проблемних

групах тощо.

Системний прояв компетентностей, закріплених у меті й кінцевих результатах навчання УМзаПС, відображає досвід, набутий здобувачами вищої освіти в процесі опанування повного циклу обов'язкових і вибіркового компонентів освітньо-професійної програми, а тому не може забезпечуватися однією дисципліною. Міждисциплінарна координація у методичній системі навчання УМзаПС досліджена з позиції системоутворювальної функції названого курсу в контексті формування професійного мовлення майбутніх педагогів. На основі встановленої ієрархії понять «міждисциплінарні зв'язки», «міждисциплінарна координація», «міждисциплінарна інтеграція» розкрито потенціал міждисциплінарної координації у методичній системі навчання УМзаПС відповідно до її різновидів і напрямів реалізації. Проаналізовано вектори реалізації горизонтальної регресивної, горизонтальної прогресивної та вертикальної міждисциплінарної координації УМзаПС. Загальне уявлення про міждисциплінарну координацію курсу за проаналізованими видами відтворено у вигляді структурно-логічних схем відповідно до ОП спеціальностей «Початкова освіта», «Дошкільна освіта». Зміна кількісних і якісних показників у блоках дисциплін як реакція на суспільні запити є відображенням синергетичних ознак у системі міждисциплінарної координації УМзаПС.

Таким чином, акцентовані в дослідженні особливості застосування ІКТ, методичного супроводу, організації самостійної роботи студентів і здійснення міждисциплінарної координації у методичній системі навчання УМзаПС лягли в основу реалізації експериментальної моделі навчання.

Список використаних джерел

1 Андрієвський Б. М. Прогностичність як критерій ефективності педагогічних технологій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2011. Випуск 23. С. 9–11.

2. Бабій І. Використання інформаційно-комунікаційних засобів дистанційного навчання під час викладання «Української мови (за професійним спрямуванням)». *Сучасні лінгвістичні парадигми: матеріали міжнародної наукової конференції* (м. Бахмут, 21 квітня 2021 р.) / відп. ред. Л. В. Суховецька. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2021. Вип. 6. С. 45–47.

3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/basic1/> (дата звернення: 10.10.2021).

4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. 2-ге вид., доп. К.: ВЦ «Академія», 2009. 376 с.

5. Браунський корпус української мови. URL: <https://github.com/brown-uk/corpus> (дата звернення: 30.10.2021).

6. Винницький М. Чим відрізняється силабус від РТП і НМК? Києво-

Могилянська академія. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/Силабус-проти-РТП.pdf> (дата звернення: 11.10.2021).

7. Відоменко Д. Д. Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у освітньому процесі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 13 (3). С. 23–29.

8. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник. К.: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.

9. Волкова Н. П., Устименко К. В. Самостійна робота у процесі підготовки майбутнього вчителя до здійснення професійно-педагогічної комунікації. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2016. № 2 (12). С. 161–171.

10. Генеральний регіонально анотований корпус української мови (ГРАК) / М. Шведова, Р. фон Вальденфельс, С. Яригін, А. Рисін, В. Старко, М. Возняк, М. Крук та ін. – Київ, Львів, Єна, 2017–2021. URL: uasoprus.org. (дата звернення: 27.10.2021).

11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 366 с.

12. Горбатюк Р. М., Тулашвілі Ю. Й. Мобільне навчання як нова технологія вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. Випуск 27. С. 31–34.

13. Гриджук О. Є. Самостійна робота з курсу «Українська мова професійного спрямування» в підготовці студентів лісотехнічних спеціальностей. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 1. С. 407–413.

14. Гришкова Р. О. Міжпредметна координація у навчанні професійно спрямованої англійської мови та фахових дисциплін. *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили*. 2007. Том. 71. Вип. 58. С. 149–154.

15. Громко Т. В. Самостійна робота з української мови (за професійним спрямуванням) для студентів історичного фаху. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 161. С. 80–87.

16. Громко Т. В. Сучасна інформаційно-технологічна підтримка вивчення української мови (за професійним спрямуванням). *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 150. С. 50–53.

17. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Базовий курс української мови за професійним спрямуванням / Вид. 2-е, випр. і доп. Івано-Франківськ: НАІР, 2017. 172 с.

18. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Глосарій навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Івано-Франківськ: ТУР-Інтелект, 2020. 70 с.

19. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Українська мова (за професійним

спрямуванням): навчально-методичний посібник. Змістовий модуль 1. Вид. 4-е, випр. і доп. Івано-Франківськ: НАІР, 2014. 212 с.

20. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичний посібник. Змістовий модуль 2. Вид. 4-е, випр. і доп. Івано-Франківськ: НАІР, 2015. 204 с.

21. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичний посібник. Змістовий модуль 3. Вид. 5-е, випр. і доп. Івано-Франківськ: НАІР, 2016. 204 с.

22. Гуменюк І. М. Дистанційний курс з навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». URL: https://d-learn.pnu.edu.ua/index.php?mod=course&action=ReviewOneCourse&id_cat=185&id_cou=1401 (дата звернення: 12.12.2021).

23. Гуменюк І. М. Методичний супровід як визначальний чинник реалізації експериментальної моделі навчання. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: збірник наукових праць / за заг. ред. О. В. Ковтун. К.: 2021. С. 100–105.*

24. Гуменюк І. М. Мобільні технології навчання у внутрішньодисциплінарному вимірі: методичний аспект. Інноваційні технології в освіті. *Збірник матеріалів Міжнародної науково-технічної конференції 9–11 квітня 2019 року*, м. Івано-Франківськ. С. 74–76.

25. Гуменюк І. М. Програма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» спеціальності 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2021. 44 с.

26. Гуменюк І. М. Програма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» спеціальності 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2021. 44 с.

27. Гуменюк І. М. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» спеціальності 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2021. 27 с.

28. Гуменюк І. М. Робоча програма навчальної дисципліни «УМзаПС» спеціальності 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2021. 26 с.

29. Гуменюк І. М. Силабус навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» за спеціальністю 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2021. 7 с. URL: <https://kttmdiso.pnu.edu.ua/%d0%b1%d0%b0%d0%ba%d0%b0%d0%bb%d0%b0%d0%b2%d1%80%d0%b0%d1%82/> (дата звернення: 26.11.2021).

30. Гуменюк І. М. Силабус навчальної дисципліни «Українська мова за

професійним спрямуванням» за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2021. 7 с. URL: <https://kppo.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/72/2021/10/%D0%A1%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D1%83%D1%81-D0%A3%D0%9C%D0%B7%D0%B0%D0%9F%D0%A1-%D0%9F%D0%9E.pdf> (дата звернення: 26.11.2021).

31. Гуменюк І. М. Хронологічний бібліографічний покажчик праць з української мови за професійним спрямуванням у наукових виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст. Івано-Франківськ: ПП «ГУР-Інтелект», 2021. 88 с.

32. Даниленко О. Самостійна робота з формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 3–4 (97-98). С. 12–26.

33. Дереза О. О., Дереза С. В., Болтянський Б. В. Сутність і структура самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти: збірник науково-методичних праць* ТДАТУ. Мелітополь, 2018. Вип. 21. С. 146–150.

34. Державна уніфікована система документації. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлювання документів. ДСТУ 4163–2020. URL: https://zakon.help/files/article/11494/%D0%94%D0%A1%D0%A2%D0%A3%204163_2020.pdf (дата звернення: 11.10.2021).

35. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено Постановою Кабінету міністрів України від 21.02.2018. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 10.10.2021).

36. Дженджеро О. Л. Творча самостійна робота студентів неспеціальних факультетів у процесі вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 135. С. 167–171.

37. Довгопол О. О. Удосконалення навчально-методичного забезпечення віртуального інформаційного середовища з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 69. С. 61–65.

38. Дрогайцев О. І. Види існування інформації у навчальному процесі. *Актуальні проблеми філології і методики викладання мов: збірник наукових праць*. Кривий Ріг, 2017. Вип. 12. С. 190–195.

39. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія* / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ

ім. І. Франка, 2008. С. 8–29.

40. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

41. Житар І. В., Матвійчук Т. П. Використання платформи Classtime для перевірки знань з української мови (за професійним спрямуванням). *Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique: collection de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» avec des matériaux de la 1^{re} conférence scientifique et pratique internationale (Vol. 4)*, Paris, 5 février 2021. VinnytsiaParis: Plateforme scientifique européenne & La Fedeltà, 2021. P. 19–23.

42. Жорнова О., Жорнова О. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: усталені нормативи та сучасні вимоги. *Вісник книжкової палати*. 2012. № 2. С. 29–32.

43. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією: автореф. дис... д-ра. пед. наук: 13.00.02). К., 2012. 44 с.

44. Заліпська І. Дистанційне навчання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» студентів медичних спеціальностей. *Медична освіта*. 2020. № 2. С. 161–166.

45. Заячківська Н. Особливості самостійної роботи студентів класичного університету в процесі вивчення педагогічних дисциплін. С. 104–111. URL: <https://docplayer.net/73408485-Osoblivosti-samostiynoyi-roboti-studentiv-klasichnogo-universitetu-v-procesi-vivchennya-pedagogichnih-disciplin-nadiya-zayachkivska.html> (дата звернення: 26.11.2021).

46. Зверев И. Д. Межпредметные связи как педагогическая проблема. М.: Наука. 1994. С. 10–16.

47. Картель Т. М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення. *Наукові праці. Серія: Педагогічні науки*. 2006. Том 50. Випуск 37. С. 76–81.

48. Кучерук О. А., Караман С. О., Караман О. В., Віннікова Н. М. Використання ІКТ для формування фахових компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019, Том 71, № 3. С. 196–214.

49. Лисак Л. К. Методика забезпечення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» електронними освітніми ресурсами. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 82 (1). С. 147–150.

50. Лисенко Н. О., Дорошина Л. Ф. Дистанційний курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Специфіка роботи тьютора-філолога. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2013. Вип. 22. С. 165–172.

51. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне

вимірювання: that is that? *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис*. У 2-х т. Вип.3. 2011. Т. 1. С. 339–344.

52. Лопатьєв А. О. Моделювання як методологія пізнання. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2007. № 8. С. 4–10.

53. Лубіна Є. Мобільне навчання у дидактиці вищої школи / Єва Лубіна. *Вісник Львівського ун-ту. Серія: Педагогіка*. 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 61–66.

54. Макарова Т. М. Розвиток мовно-комунікативних навичок студентів у процесі дистанційної роботи з курсу «Українська мова професійного спрямування». *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 82 (2). С. 221–226.

55. Макарова Т. М. Форми дистанційної роботи під час викладання курсу «Українська мова професійного спрямування». *Актуальні проблеми сучасних лінгвістичних досліджень та застосування інноваційних технологій викладання мов у вищій школі нефілологічного профілю: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Дніпро, 25 жовтня 2018 року). Дніпро: ДДУВС, 2018. С. 121–131.

56. Нагрибельна І. А., Нагрибельний Б. Я. Засоби електронної дидактики в мовній підготовці здобувачів вищої освіти. *International scientific and practical conference. Riga, Latvia, July 16–17, 2021*. С. 226–229.

57. Нагрибельна І. А. Навчання української мови майбутніх фахівців морської галузі засобами цифровізації. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2021. № 94. С. 151–157.

58. Нагрибельна І. А., Сугейко Л. Г., Мельничук Ю. Ю. Упровадження дистанційного курсу з методики навчання української мови на основі системи MOODLE. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020. № 77 (3). С. 162–174.

59. Національний класифікатор України «Класифікатор професій ДК 003: 2010». URL: https://hrliga.com/index.php?module=norm_base&op=view&id=433 (дата звернення: 10.10.2021).

60. Нестеренко О. Б. Підвищення ефективності самостійної роботи студентів. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука». Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 14. С. 78–82.

61. Новик И. Б., Садовский В. Н., Вартофской М. Модели в науке: исторические и социокультурные аспекты (послесловие). *Модели. Репрезентация и научное понимание*. М.: Прогресс, 1998. С. 450–484.

62. Орду К. С. Міждисциплінарний підхід як умова ефективного формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів. *Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції* (м. Харків, Україна, 12–13 березня 2021 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2021. С. 52–55.

63. Освітня програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені

В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2020. 22 с. URL: <https://kttmdiso.pnu.edu.ua/навчально-методична-робота/освітня-програма> (дата звернення: 10.10.2021).

64. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2020. 22 с. URL: <https://kppo.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/72/2020/01/ОСВІТНЯ-ПРОГРАМА.pdf> (дата звернення: 10.10.2021).

65. Панькевич О. О. Самостійна робота студентів в умовах імплементації Закону «Про вищу освіту» (на прикладі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»). *Научный прогресс и его роль: материалы VII (LIX) Международной научно-практической конференции по философским, филологическим, юридическим, педагогическим, экономическим, психологическим, социологическим и политическим наукам* (Україна, г. Київ, 24 июля 2015 г.). Горловка: ФЛП Пантюх Ю.Ф., 2015. С. 54–60.

66. Півень Н. М. Педагогічні умови забезпечення міжпредметних зв'язків ділової української мови з фундаментальними дисциплінами у підготовці бакалаврів технічного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. К., 2011. 20 с.

67. Положення про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Затверджено наказом МОН України № 422 від 01.06.2006. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1197-06#Text> (дата звернення: 14.10.2021).

68. Положення про організацію освітнього процесу та розробку основних документів з організації освітнього процесу в ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника». Івано-Франківськ, 2020. 43 с. URL: https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2021/01/Polozennia-pro-OOP-25_12_2020-1.pdf (дата звернення: 10.10.2021).

69. Положення про освітні програми у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. URL: <https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2021/04/OP-nove.pdf> (дата звернення: 12.10.2021).

70. Портал української мови та культури «Словник-UA». URL: <https://slovnuk.ua/> (дата звернення: 22.10.2021).

71. Про вищу освіту: Закон України. Редакція від 02.10.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 10.10.2021).

72. Про дошкільну освіту: Закон України. Редакція від 01.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 10.10.2021).

73. Про забезпечення функціонування української мови як державної: Закон України. Визнання конституційним від 14.07.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> (дата звернення: 10.10.2021).

74. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16.07.2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

(дата звернення: 10.10.2021).

75. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#n37> (дата звернення: 10.10.2021).

76. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України (Мінекономіки) № 2736 від 23.12.2020. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (дата звернення: 10.10.2021).

77. Про освіту: Закон України. Редакція від 02.10.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.10.2021).

78. Про повну загальну середню освіту. Закон України. Редакція від 02.10.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 10.10.2021).

79. Пушкар Т. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А. С. Макаренка до використання педагогічного моделювання. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Випуск 11. С. 273–278.

80. Ребенок В. М. Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій майбутніми викладачами професійної підготовки у навчальному процесі ВНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2017. Вип. 8. С. 90–94.

81. Репозитарій Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника. URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/> (дата звернення: 20.10.2021).

82. Саєнко М. С. Моделювання як метод наукового пізнання, типи моделей. *Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Наука, освіта, суспільство: інструменти і механізми сучасного інноваційного розвитку»*, 29–30 березня 2019 р. Київ, 2019. С. 129–131.

83. Святецька Л. І. Використання інформаційних технологій навчання на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. *Теорія і практика професійної підготовки сучасного фахівця: науково-методичний збірник*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. Випуск 6 (13). С. 250–255.

84. Симонок В. М. Вчимося працювати самостійно. *Вивчаємо українську мову і літературу*. 2006. № 12. С. 2–5.

85. Ситнік Т. Організація самостійної роботи студентів в умовах карантинних обмежень. *Молодь і ринок*. 2021. № 2 (188). С. 43–48.

86. Сікора Я. Б. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Вісник Житомирського державного університету*. 2009. № 47. С. 171–175.

87. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-

1980). URL: <http://www.sum.in.ua/> (дата звернення: 20.10.2021).

88. Словопедія. Українські тлумачні словники. URL: <http://slovopectia.org.ua/> (дата звернення: 30.10.2021).

89. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка: наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 № 1456. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 10.10.2021).

90. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка: наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 10.10.2021).

91. Сушко О. В., Колодій О. С. Управління самостійною роботою студентів ЗВО у процесі професійної підготовки. *Збірник науково-методичних праць «Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти»*. 2020. С. 109–115.

92. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.; за ред. Г. В. Єлькової. К. Чернівці: Книги XXI, 2010. 460 с.

93. Теплицька А. О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. № 6. С. 181–191.

94. Теплицький І. О., Семеріков С. О., Поліщук О. П. Модель мобільного навчання в середній та вищій школі. *Комп'ютерне моделювання в освіті. Матеріали III Всеукраїнського науково-методичного семінару*: Кривий Ріг, 24 квітня 2008 р. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. Т. 3: Теорія та методика навчання інформатики. С. 20–24.

95. Топчій О. В. Науково-методичне забезпечення освітнього процесу у вищому юридичному навчальному закладі. *Військова освіта*. 2017. № 1. С. 173–182.

96. Удод Л. В. Самостійна робота як засіб мотивації студентів до вивчення української мови за професійним спрямуванням. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 1 (1). С. 74–83.

97. Український лінгвістичний портал «Словники України» online. URL: <https://lcorp.ulif.org.ua/dictua/> (дата звернення: 25.11.2021).

98. Український правопис / Українська національна комісія з питань правопису. Київ, 2019. 282 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/ukrayinskij-pravopis-2019> (дата звернення: 15.10.2021).

99. Українська мова за професійним спрямуванням: навчальний блог Ірини Гуменюк. URL: <https://umzaps.blogspot.com/> (дата звернення: 25.10.2021).

100. Український вебкорпус Лейпцизького університету. URL: <https://>

corpora.uni-leipzig.de/en?corpusId=ukr-ua_web_2019&fbclid=IwAR16-gXBSiSsSOMTDTr8vpDThRdYj4-NSZAmP6YIKHMvVueNUZ79sN2c4VQ (дата звернення: 28.10.2021).

101. Університет обдарованої дитини. URL: <https://kidsuniver.blogspot.com/> (дата звернення: 20.10.2021).

102. Форум «Словник-UA». URL: <https://slovnuk.ua/forum/viewtopic.php?t=3695> (дата звернення: 20.10.2021).

103. Хміль О. В., Каськова Л. Ф., Хміль Д. О., Колот Е. Г., Бережна О. Е., Солошенко Ю. І. Методи організації самостійної роботи в сучасному навчанні студентів. *Інноваційні технології в організації самостійної роботи студентів медичних освітніх закладів: матеріали навчально-наукової конференції з міжнародною участю*. Полтава, 23 березня 2017 р. С. 176–177.

104. Чередниченко Г. А., Шапран Л. Ю. Міжпредметна координація в системі професійної іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 53 (106). С. 355–361.

105. Чернякова Ж. Інновації в управлінні самостійною роботою студентів-бакалаврів: теоретичні та методичні засади. *Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах: монографія* / за заг. ред. А. А. Сбруєвої та Г. Ю. Ніколаї. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 387–410.

106. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямування: підручник. 2-ге вид., випр. і доповн. К.: Алерта, 2011. 696 с.

107. Шевчук М., Єршов В. Педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 2. С. 114–117.

108. Шигун М. М. Моделювання як метод наукових досліджень та інші методи пізнання дійсності. *Проблеми теорії та методології бухгалтерського обліку, контролю і аналізу: міжнародний збірник наукових праць*. 2007. Випуск 3 (9). С. 203–214.

109. Шийка С. В. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб удосконалення традиційної методики навчання української мови за професійним спрямуванням. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 59. Вип. 3. С. 114–125.

110. Шийка С. В. Проблема оптимізації комп'ютерного тестового контролю навчальних досягнень студентів з української мови (за професійним спрямуванням). *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60. Вип. 4. С. 288–299.

111. Шипович М. В. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/70.pdf (дата звернення: 01.10.2021).

112. Шлєіна Л. І. Самостійна робота майбутніх фахівців у процесі

вивчення курсу української мови професійного спрямування. *Удосконалення навчально-виховного процесу в вищому навчальному закладі*. 2016. Випуск 19. С. 281–288.

113. Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти: лист Міністерства освіти і науки України від 31.07.2008 № 1/9-484. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-484290-08#Text> (дата звернення: 17.11.2021).

114. Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення: лист Міністерства освіти і науки України від 09.07.2018 № 1/9-434. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-19-434-vid-09072018-roku-shodo-rekomendacij-z-navchalno-metodichnogo-zabezpechennya> (дата звернення: 15.03.2021).

115. Ягупов В. В., Півень Н. М. Методологічні й теоретичні проблеми забезпечення міжпредметних зв'язків у підготовці фахівців технічного профілю. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 1 (66). С. 348–359.

116. Янковский С. Концепции общей теории информации. URL: <https://polygraph.ua/ru/jankovskij-s-koncepcii-obshhej-teorii-informacii/> (дата звернення: 05.10.2021).

117. Coursera. URL: <https://www.coursera.org/> (дата звернення: 18.11.2021).

118. Creating A Syllabus. Stanford Teaching Commons. URL: <https://teachingcommons.stanford.edu/resources/course-preparation-resources/creatingsyllabus> (дата звернення: 18.10.2021).

119. Nikolai H., Lynenko A., Koehn N., Boichenko M. Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*. 2020. № 9(1). P. 225-235. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434>

120. Nolasco R., Arthur L. Conversation. Oxford: Oxford University Press, 1996. 148 p.

121. Quinn C. mLearning: Mobile, Wireless and In-Your-Pocket Learning. *Line Zine*. 2000. No 8. P. 1–2.

122. Prometheus. Каталог програм. URL: <https://prometheus.org.ua/courses-catalog/> (дата звернення: 28.11.2021).

123. Seppälä P., Alamäki H. Mobile learning in teacher training. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2003. No 19. P. 330–335.

124. Shepherd C. M is for Maybe. *Tactix: Training and communication technology in context*. 2001. P. 5.

125. Sheerin S. Self-Access. Oxford University Press, 1996. 200 p.

126. Traxler J. Current state of mobile learning. *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*. 2009. URL: https://www.researchgate.net/publication/252422837_Current_State_of_Mobile_Learning (дата звернення: 18.10.2021).

127. Ukrainian Language Stack Exchange – сайт запитань і відповідей для

лінгвістів, студентів і викладачів української мови. URL: <https://ukrainian.stackexchange.com/> (дата звернення: 28.10.2021).

128. UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning. URL: https://www.researchgate.net/publication/258211567_UNESCO_Policy_Guidelines_for_Mobile_Learning_Open_Access/link/0c9605274278e74d3d000000/download (дата звернення: 18.10.2021).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретичного пошуку та експериментального дослідження проблеми становлення і розвитку методики навчання української мови за професійним спрямуванням у педагогічних закладах вищої освіти дає підстави для формулювання наступних висновків.

1. У контексті глобальних освітніх трансформацій і запитів сучасного інформаційно-технологічного суспільства професійно-комунікативна підготовка фахівців у педагогічних закладах вищої освіти стає особливо важливою, що актуалізує проблему вдосконалення методичної системи навчання української мови за професійним спрямуванням (УМзаПС). Мета й завдання дослідження зумовили необхідність окреслення концептуально-методологічних орієнтирів розвитку методики навчання дисципліни, вивчення еволюційних аспектів і сучасного стану її функціонування, що стало підґрунтям для побудови експериментальної моделі навчання УМзаПС.

Теоретичний аналіз наукових напрацювань щодо змісту термінів «система» й «методична система» призвів до розуміння поняття «методична система навчання української мови за професійним спрямуванням» як цілісної сукупності компонентів (методологічно-цільового, змістового, процесуального, результативно-оцінного), що забезпечує формування професійної компетентності фахівця у процесі мовно-комунікативної підготовки.

У результаті вивчення концептуальних засад формування методичної системи навчання УМзаПС виявлено суперечність між необхідністю різностороннього розвитку професійного мовлення студентів на всіх рівнях мови та вдосконаленням лінгвістичної компетентності в межах академічного курсу сучасної української мови. Мобільність змісту УМзаПС визначено вагомим чинником удосконалення методичної системи навчання дисципліни шляхом створення відповідного навчального дискурсу. З метою логічного впорядкування змісту дисципліни запропоновано варіант його методичного сегментування.

2. У дослідженні визначено сучасні мовознавчі тенденції, що впливають на зміст мовної освіти майбутніх фахівців педагогічної галузі. Серед них акцентовано на комунікативно-прагматичних аспектах мовлення, реалізація яких у структурі дисципліни здійснюється у межах мікропрагматики, макропрагматики, мегапрагматики, прагматики комунікативних девіацій. Соціолінгвістичні аспекти в змісті навчання УМзаПС виявляються через етнолінгвістичні компоненти: когнітивну, акумулятивну, фатичну, естетичну, сугестивну, культуруносну функції української мови, функцію національної ідентифікації, діалектну специфіку мови, мовленнєвий етикет, стилістичну диференціацію, невербальні компоненти спілкування та ін.

Лінгвістична теорія тексту й дискурсу в змісті УМзаПС відображена елементами педагогічного, наукового, публіцистичного, адміністративного дискурсів, національної ідентичності, дискурсів ділового спілкування, документного, риторичного та інших. Визначено вектори текстової функціональності в процесі формування професійного мовлення майбутніх

педагогів. Дискурсивна компетентність потрактована як усвідомлена здатність особистості до ефективної організації процесу комунікативної взаємодії, управління ним для досягнення визначеної мети. Модель дискурсивної компетентності візуалізовано через сукупність складових: лінгвістичної, комунікативної, соціальної, інституційної, особистісної, ситуативної.

3. У роботі поточено та розширено зміст основних понять дослідження: прагматична компетентність, термінологічна компетентність, загальнонаукова (науково-дослідницька та інструментальна) компетентність, інформаційно-технологічна компетентність, підприємницька компетентність, – а також сформульовано визначення понять: компетентнісна парадигма української мови за професійним спрямуванням, дискурсивна компетентність, документознавча компетентність, часова підприємливість, інформаційна підприємливість, прагматична підприємливість.

Компетентнісна парадигма УМзаПС – це градаційна структура організації навчального процесу, що детермінує формування набору компетентностей за трьома рівнями: предметним, мотиваційним та діяльним. Прагматична компетентність як елемент компетентнісної парадигми УМзаПС передбачає належний рівень використання лінгвістичних і паралінгвістичних засобів з урахуванням ситуації, обставин спілкування і реакції співрозмовника задля досягнення поставленої комунікативної мети. Структура прагматичної компетентності сформована в межах дослідницького поля сучасної лінгвопрагматики й виявляється в мікро-, макро- та мегапрагматичній компетентностях.

Сутність документознавчої компетентності з'ясовано на основі аналізу специфіки документної комунікації і тлумачення терміна «документознавча компетенція». Відповідно до визначених напрямів формування документознавчої компетентності майбутніх педагогів у контексті УМзаПС відбувається за такими рівнями: інформування, структурування, практичного застосування, прикладної інформаційної грамотності.

Формування термінологічної компетентності студентів педагогічних ЗВО як синтезу термінологічної грамотності й термінологічної культури в процесі навчання курсу «УМзаПС» здійснюється на основі контекстного опрацювання термінології різних галузей і в різних функціональних стилях.

Загальнонаукова компетентність в авторському трактуванні – це здатність використовувати в пізнавальній і професійній діяльності базові знання з певної галузі; удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень, здобувати нові знання, використовуючи сучасні освітні та інформаційні технології. З урахуванням проблемних аспектів і найбільш поширених недоліків, виявлених у процесі роботи з науковим стилем, розроблена система вправ для формування загальнонаукової компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі.

Інформаційно-технологічну компетентність майбутніх науково-педагогічних працівників розглядаємо як здатність вирішувати інформаційно-дидактичні проблеми, застосовуючи при цьому сучасні технологічні

засоби. Структура інформаційно-технологічної компетентності охоплює мотиваційний, операційний, когнітивний, трансформаційний і ціннісний компоненти. Операційний і трансформаційний компоненти містять значний обсяг не охопленого УМзаПС професійно важливого матеріалу, зокрема лінгво-технологічного спрямування. Проаналізовано основні нормативно-етичні аспекти використання технологій дистанційного спілкування, що входять до ціннісного компонента інформаційно-технологічної компетентності. Обґрунтовано внесення у структуру курсу «УМзаПС» питань лінгво-технологічного оформлення текстів, презентацій і застосування правил мережевого етикету.

Підприємницька компетентність як новітній елемент компетентнісної парадигми навчання є однією з основних для оцінки результативності навчального процесу. В гіперконтекстуальному значенні підприємницьку компетентність розуміємо як здатність особистості продукувати інноваційні ідеї, раціонально й ефективно організувати діяльність, орієнтовану на досягнення конкретного результату. В контексті змістового наповнення УМзаПС визначено перспективи формування часової, інформаційної та прагматичної підприємливостей у студентів педагогічних ЗВО. Здатність та практичні вміння особистості ефективно організувати свій навчальний, робочий, вільний час з метою досягнення конкретного результату ілюструє часову підприємливість. Інформаційна підприємливість – це вміння і здатність швидко отримувати необхідну інформацію, оперувати нею для особистої самореалізації або створення нововведень чи здійснення змін. Прагматична підприємливість – це особистісна якість, здатність бачити шляхи і способи продуктивного використання інформації, засобів та ситуації загалом для просування в напрямі до досягнення мети. Усі названі компоненти підприємницької компетентності мають перспективи формування у процесі лекційних, практичних занять і самостійної роботи студентів з курсу «УМзаПС». На основі проведеного аналізу теоретико-прикладних аспектів формування згаданих вище компетентностей розроблено модель компетентнісної парадигми навчальної дисципліни «УМзаПС».

4. Порівняльний аналіз сутності понять «зміст навчання» і «зміст освіти» з огляду на глобальні освітні тенденції призвів до їх диференціації і трактування змісту навчання як комплексу актуального науково-навчального матеріалу, способів і шляхів його осягнення та практичного застосування, що орієнтований на формування визначеного ряду компетентностей.

Обґрунтування мети навчання УМзаПС як визначального чинника змісту навчання здійснено шляхом змістового аналізу глобальних (міжнародних і загальнодержавних) та етапних (документація закладів освіти) цілей з урахуванням компетентнісної освітньої парадигми. Аналіз освітніх програм першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 «Початкова освіта» щодо формулювання мети виявив стрижневі компоненти підготовки майбутніх педагогів. Це дало можливість окреслити мету навчальної дисципліни «УМзаПС» і розробити структурну модель її обґрунтування. На основі

компонентного аналізу формулювань мети УМзаПС у педагогічних ЗВО з'ясовано їх дискусійні аспекти та визначено мету навчання УМзаПС майбутніх фахівців педагогічної галузі: формування усного й писемного професійного мовлення студентів шляхом підвищення рівня визначених компетентностей (дискурсивної, загальнонаукової, підприємницької, термінологічної, документознавчої, редакторської), розвитку інноваційності мислення та роботи з інформацією, підтримання інтересу до професійної діяльності з метою формування особистості конкурентоздатного фахівця, готового до постійного самовдосконалення в обраній сфері діяльності.

5. У роботі досліджено еволюцію змісту навчання УМзаПС з моменту виникнення курсу «Ділове українське мовлення» в 1989 році й до сьогодні. Це дало можливість простежити тенденції програмового спрямування: від лінгвістичного до документознавчого та професійно-мовленнєвого. Окреслено нормативно-правову площину функціонування навчальної дисципліни та вектори наукових дискусій у цьому контексті. На основі порівняльної характеристики змісту навчання ДУМ і УМзаПС визначено суттєві еволюційні зміни в новітньому курсі: чітка організація і структурування, формування професійної комунікативної компетентності студентів, опанування специфіки усного професійного мовлення і культури спілкування, вивчення особливостей наукової комунікації та редагування.

З метою з'ясування статусу дисципліни «УМзаПС» у провідних сучасних педагогічних ЗВО було проаналізовано 10 освітніх програм першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 «Початкова освіта». Встановлено, що в переважній більшості ОП курс «УМзаПС» виступає обов'язковим компонентом з таким або варіативним найменуванням. Це підтверджує вагому роль навчальної дисципліни в підготовці конкурентоздатного фахівця.

На основі хронології нормативних і науково-методичних змін укладено періодизацію розвитку УМзаПС як навчальної дисципліни, що охоплює 4 періоди: зародження (1989–1992 рр.); становлення (1993–1999 рр.); внормування змісту (2000–2014 роки); внутрішньосистемного розвитку (з 2015 року і до сьогодні). Їх дослідження виявило необхідність обґрунтування і тлумачення поняття «життєвий цикл навчальної дисципліни»: час її функціонування в освітній системі країни, в ході якого вона здатна ефективно виконувати актуальні освітні функції. Здійснено прогноз подальшого розгортання життєвого циклу УМзаПС.

6. Теоретичне уявлення про кінцевий результат навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО сформоване на основі визначення методологічних орієнтирів формулювання результатів навчання: орієнтування на студента; відповідність цілям навчальної програми; зосередженість на продуктах навчання; чіткість формулювання; кількісна відповідність змісту й ресурсам дисципліни; реалістичність; придатність для вимірювання й оцінювання.

З метою формування уявлень про кінцеві результати навчання у нормативних документах курсу проаналізовано ОП «Початкова освіта» вибірки ЗВО на предмет відповідності програмових результатів (ПР) в

ОП програмовим результатам Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. З 20-и проаналізованих ПР в ОП вибірки ЗВО повну відповідність виявлено в 7 ПР, часткову – в 9 ПР, відсутність відповідності – в 4 ПР. Якість формування ПР на рівні ПВ (повна відповідність) становить 35 %, на рівні ЧВ (часткова відповідність) – 45 %, рівень ВВ (відповідність відсутня) відповідає 20 %. Результати підтверджують необхідність удосконалення процесу формування ПР в ОП аналізованих ЗВО. Можливості змістового наповнення курсу «УМзаПС» щодо забезпечення програмових результатів навчання за ОП «Початкова освіта» проілюстровано шляхом складання матриці відповідності навчальної програми й результатів навчання УМзаПС програмовим результатам навчання за ОП «Початкова освіта».

7. У межах розкриття теорії керування процесом навчання УМзаПС та перспектив її подальшого розвитку розглянуто комплекс методів, засобів і форм для забезпечення контекстної, текстоцентричної і тестової технологій навчання. Технологію контекстного навчання розуміємо як комплекс методів, форм і засобів активного, мотивованого навчання, у процесі якого відбувається інтеграція знаннєвого та діяльнісного компонентів з орієнтацією на особистісний, соціальний, професійний та культурний контексти. Визначено та проаналізовано вектори застосування контекстного підходу в методичній системі навчання УМзаПС: до формування мети курсу; до відбору змісту навчання; до відбору форм навчальної діяльності; до відбору методів і засобів навчання; до обрання способів оцінювання результатів навчання.

Застосування текстоцентричної технології навчання УМзаПС ґрунтується на трактуванні навчального тексту як засобу і результату навчально-методичної взаємодії викладача і студента, оформленого усно або письмово, який несе поліфункціональне навантаження (навчальне, розвивальне, виховне) та враховує (або відображає) прагматичні аспекти комуніканта (мовна компетентність, комунікативний досвід, пресубпозиція, наміри, соціокультурні чинники тощо). Наголошено на необхідності використання різностильових текстів у процесі формування професійного мовлення майбутніх педагогів. Визначено напрями реалізації текстоцентричної технології навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО: як знакова форма наукового знання; як матеріал для практичної роботи; як засіб вимірювання рівня засвоєння матеріалу; як маркер зворотного зв'язку; як засіб полісенсорного сприйняття (полікодові тексти).

Проаналізовано основні види полікодових текстів, які позитивно впливають на результативність навчання УМзаПС: документи, таблиці, карти, схеми, фрагменти зразків мовлення, мультимедіа, відеоматеріали, гіпертекст. Обґрунтовано віднесення документа до одного з видів полікодових текстів на основі уявлення про його структуру, що вимагає залучення візуального сприйняття. Досліджені особливості застосування тексту вмонтовано в розроблену модель текстоцентричної технології навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО.

У контексті вивчення специфіки застосування тестової технології у процесі

навчання УМзаПС сформовано термінологічну ієрархію понять: «завдання у тестовій формі», «тестові завдання», «тест», «тестування» і «тестова технологія». Обґрунтовано застосування тестів з навчальною метою, а не тільки як методу вимірювання і контролю знань студентів. Тестову технологію навчання УМзаПС потрактовано як систему форм, типів, видів, методів створення та прийомів застосування тестових завдань, обробки й аналізу результатів тестування з метою підвищення ефективності формування у студентів визначених компетентностей у контексті навчання УМзаПС. Тестова технологія об'єднує тестування як метод, спосіб, процедуру проведення, тест як інструмент, тестове завдання як елемент тесту, що відповідає певним вимогам, і завдання у тестовій формі як вправу.

Розроблено алгоритм підготовки й проведення тестування різних типів у процесі навчання УМзаПС, що передбачає повторення технологічного циклу з 12-ти елементів. Поелементний аналіз здійснено на основі застосування тестової технології навчання УМзаПС та експериментального опитування студентів 1-2 курсів педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Для визначення складності тестових завдань застосовано індекс складності (за І. Карташовою та В. Прохоренковим).

Процесуальні елементи технологічного циклу тестування з УМзаПС узагальнено в спроектованій моделі тестової технології навчання курсу.

8. Створення ефективної методичної системи навчання УМзаПС базується на дотриманні комплексу принципів функціонування процесу навчання курсу, що охоплює як загальнодидактичні, так і власне методичні принципи. Поняття «принципи функціонування процесу навчання УМзаПС» трактуємо як концептуальні положення методичної системи навчання УМзаПС, що враховують вимоги сучасної освіти й основні тенденції розвитку науки та виступають орієнтиром для відбору оптимальних форм, методів, засобів і технологій навчання з метою досягнення прогнозованого результату. До цієї категорії віднесено низку принципів: зв'язку теорії та практики, мотивації на основі моделювання професійної діяльності, візуалізації навчальної інформації, емоційного сприйняття навчального змісту, відповідності змісту дисципліни її компетентнісній парадигмі, органічного поєднання інноваційних технологій навчання із традиційними педагогічними технологіями, міждисциплінарного взаємозв'язку, системності та послідовності, активності й самостійності, науковості, зворотного зв'язку, осмисленого навчання, адекватності форм навчальної діяльності студентів меті та змісту навчальної дисципліни, діалогічності, раціоналізації, полісенсорності, комунікативного спрямування, урахування сучасних лінгвістичних тенденцій у побудові змісту УМзаПС, текстоцентризму, нормативно-стилістичний принцип. Визначальними ознаками наведеної системи принципів визначено відкритість і динамізм, зумовлені процесами трансформації їх сутнісного наповнення, втратою актуальності, появою нових елементів системи під впливом сучасних освітніх тенденцій.

9. Уточнення сутності поняття «методика навчання української

мови за професійним спрямуванням» (МНУМзаПС) здійснено на основі концептуальних визначень методики конкретного навчального предмета й сформульовано таким чином: прикладна галузь української лінгводидактики, в межах якої на основі теоретичної діяльності в міждисциплінарному контексті та практики навчання студентів здійснюються самостійні методичні дослідження у напрямі оптимізації процесу навчання УМзаПС відповідно до її компетентнісної парадигми. Міждисциплінарний характер базових наукових знань, вагомість практичного досвіду, поява самостійних методичних досліджень – специфічні ознаки МНУМзаПС як молодшої галузі лінгводидактики, на основі яких визначено її мету й завдання.

Метою МНУМзаПС визначено побудову ефективної методичної системи навчання УМзаПС, що відповідатиме новітнім концепціям модернізації освіти та сучасним лінгвістичним тенденціям.

Завдання МНУМзаПС: 1) вивчення історії МНУМзаПС; 2) обґрунтування мети, завдань, змісту й теоретичного уявлення про кінцевий результат навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО; 3) конструювання системи методів, засобів, форм та принципів оптимального функціонування процесу навчання УМзаПС.

Теоретико-методологічне наповнення галузі забезпечують 5 базових наукових платформ: лінгвістична, документознавча, науково-дослідницька, психологічна, професійно-педагогічна. Таким чином, визначено поліпредметність теоретичної основи МНУМзаПС.

З метою визначення етапів становлення та розвитку МНУМзаПС укладено «Хронологічний бібліографічний покажчик праць з української мови за професійним спрямуванням у наукових виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст.», який ілюструє змістові та кількісні аспекти наукових публікацій на тему викладання досліджуваного курсу стосовно всіх напрямів навчання. Синтезована у формі діаграми динаміка наукового інтересу до МНУМзаПС підтверджує активізацію науково-методичних досліджень з 2017 року та, водночас, низький рівень розгляду методичних аспектів навчання УМзаПС майбутніх фахівців педагогічної галузі (<10%), що актуалізує необхідність наукової роботи в цьому напрямі.

10. Сучасний стан функціонування МНУМзаПС у практиці педагогічних ЗВО відображено через аналіз навчально-методичного забезпечення процесу навчання УМзаПС та реалізацію сучасних концептуальних підходів до мовної освіти в контексті УМзаПС. Конкретизовано призначення програмно-методичних документів і їх функції за трьома рівнями: 1) реалізація методичних напрацювань у сфері діяльності їх автора; 2) використання методичних розробок здобувачами освіти; 3) прикладні аспекти застосування методичних здобутків у загальнонаціональному та світовому масштабах.

До формування навчально-методичного забезпечення дисципліни «УМзаПС» застосовано компетентісний підхід і на цій основі визначено сутність поняття «навчально-методичне забезпечення української мови за професійним спрямуванням»: це комплекс навчально-методичних документів,

призначених для оптимізації взаємодії викладача і студента у процесі вивчення курсу «УМзаПС», обґрунтування, перевірки й практичної реалізації методичної системи навчання дисципліни з метою формування визначених компетентностей.

Кількісний і якісний аналіз робочих програм навчальної дисципліни «УМзаПС» вибірки ЗВО за визначеними параметрами показав нечіткість формулювання мети курсу, несистемне застосування компетентнісного підходу, відсутність чіткої кореляції між програмовими компетентностями та їх конкретизацією у межах визначеного курсу, відсутність тематичної координації результатів навчання та критеріїв їх оцінювання, нераціональність внутрішньопредметного розподілу годин, неактуальність списку рекомендованих джерел та ін. Виявлені аспекти свідчать про наявність методичної проблеми конструювання робочої програми дисципліни на основі компетентнісного підходу, що потребує алгоритмізації та узагальнення.

Аналіз структури навчальної дисципліни «УМзаПС» підтвердив поступове зниження інтересу до її викладання у ЗВО, що виражено в зменшенні кількості годин, вилученні курсу з освітньої програми, заміні на курс «Основи академічного письма». Проведене дослідження використано в процесі проектування алгоритмізованої моделі конструювання робочої програми УМзаПС на основі компетентнісного підходу.

11. Дослідження сучасних навчально-методичних посібників щодо оптимізації процесу навчання УМзаПС здійснено з урахуванням таких показників: 1) змістове забезпечення курсу відповідно до робочої програми; 2) актуальність і новизна вміщеної інформації; 3) відповідність практичного блоку теоретичному наповненню; 4) засоби професійної адаптації базового матеріалу; 5) реалізація компетентнісної парадигми дисципліни.

Встановлено проблемні аспекти змістової організації посібників з УМзаПС: пошуки врівноваження лінгвістичного та професійно-комунікативного блоків у структурі курсу; універсальність змісту або формальна профільна адаптація. На основі узагальнення результатів наукових досліджень сформульовано дефініцію поняття «профілізація навчальної дисципліни «УМзаПС»: це відображення у змістовому наповненні курсу майбутньої професійної діяльності студентів, що активізує їх системне мислення та фіксується у навчально-методичному забезпеченні УМзаПС.

Вивчення доступних навчально-методичних джерел з курсу «УМзаПС» різних спеціальностей дало можливість створення переліку способів профілізації навчальної дисципліни в підручниках і посібниках: 1) розробка супровідного навчально-методичного забезпечення; 2) змістова адаптація теоретичного матеріалу; 3) профільна адаптація практичного блоку; 4) створення професійного контексту в межах блоку самостійної роботи студентів; 5) профілізація індивідуально-дослідних завдань. Засобами профілізації виступають зміст і форма організації занять. Розроблено тематичні напрями профілізації УМзаПС у педагогічних ЗВО.

12. Вивчення шляхів реалізації сучасних концептуальних підходів до

мовної освіти в контексті навчання УМзаПС здійснено стосовно системно-синергетичного, дослідницького, лінгвістичного, екстралінгвістичного, функційно-стилістичного підходів. Вибір напрямку дослідження ґрунтувався на частотності висвітлення концептуальних підходів до мовної освіти в контексті УМзаПС та враховував трактування поняття «підхід до навчання мови» як лінгводидактичної категорії, що базується на сучасній освітній позиції, характеризується системністю, синергетичністю, визначає стратегію, принципи, технології, методи і прийоми навчання мови як засобу соціально-професійної взаємодії.

Системно-синергетичний підхід визнано методологічною основою навчання УМзаПС і проілюстровано на прикладах еволюційних змін у змісті дисципліни, сучасного розуміння мови як системи систем, синергетичного бачення механізмів виникнення мовленнєвого твору у фаховому контексті, керування процесом навчання УМзаПС. Визначено напрями реалізації положень синергетики в процесі навчання УМзаПС майбутніх фахівців педагогічної галузі: 1) синергетичність побудови змісту дисципліни, що базується на його відкритості, сприйнятливості до суспільних запитів і глобальних тенденцій, професійній адаптації; 2) синергетичність застосовуваних освітніх парадигм: поглядів, ідей, напрямів та ін.; 3) синергетичність методичної системи, що орієнтує на інноваційність, інтерактивність, творчість, міждисциплінарність; 4) синергетичність навчальних засобів та інструментів, система яких активно реагує на технологічні інновації; 5) синергетичність організації міжсуб'єктної комунікації, що виявляється у самокерованості цього процесу, використанні інноваційних форм і дослідницьких елементів; 6) розкриття синергетичності мовної та позамовної систем для формування професійної комунікативної компетентності.

Дослідницькому підходу до навчання УМзаПС притаманна поетапна реалізація: 1) початковий етап (введення у науково-професійний дискурс); 2) розвиток навичок перетворення інформації і критичного мислення; 3) часткове застосування наукових елементів (виконання за зразком); 4) творча науково-дослідна діяльність. У цьому контексті розроблено методикку застосування інформаційних, прикладних і дослідницьких проєктів у межах поетапної реалізації аналізованого підходу до навчання УМзаПС та окреслено основні умови її ефективності: перспективна форма постановки завдання; фахове спрямування тематики проєктів; чіткий алгоритм виконання; критерії оцінювання; обов'язковість прилюдної презентації.

Дотримання лінгвістичних і екстралінгвістичних норм у комунікації є визначальним показником професійної компетентності мовця. Проаналізовано актуальні мовознавчі проблеми сучасного наукового й офіційно-ділового мовлення, що повинні знайти відображення у змісті УМзаПС, зокрема: вживання пасивних дієслівних конструкцій, назв осіб у формі орудного відмінка, використання пасивних дієприкметників замість безособових форм на *-но*, *-то*, побудова конструкцій з прийменником *по*, відмінювання

прізвищ, вживання вставних і вставлених конструкцій у текстах документів, складні випадки керування, пунктуація у текстах офіційно-ділового стилю та ін. Наголошено на потенціалі прагмалінгвістичних категорій у змісті дисципліни, що охоплюють також використання екстралінгвістичних засобів.

Багатогранність мовлення педагога відображає функційно-стилістичний підхід до навчання, що актуалізує необхідність роботи за всіма стилями української літературної мови. У процесі експериментального навчання УМзаПС здійснено поетапну реалізацію функційно-стилістичного підходу: від вивчення стилістичних виявів професійного мовлення, диференціації стилістичних різновидів до практичного застосування набутих умінь під час складання та редагування документів і наукових текстів. Обґрунтовано мотиваційний аспект стилістичної роботи на основі комунікативної професіограми педагога та чинних нормативних актів. Наголошено на необхідності міждисциплінарної координації у процесі реалізації функційно-стилістичного підходу щодо формування наукового мовлення студентів.

13. Організаційно-методичні засади системи навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО розкрито шляхом проектування експериментальної моделі навчання курсу, аналізу особливостей методичного супроводу до її реалізації, застосування інформаційно-комунікаційних технологій, організації самостійної роботи студентів і міждисциплінарної координації у методичній системі навчання УМзаПС.

На основі концептуальних положень моделювання як методу наукового пізнання розроблено алгоритм конструювання експериментальної моделі навчання УМзаПС майбутніх фахівців педагогічної галузі, що складається з таких етапів: формулювання ідеї та мети моделі, з'ясування структурних компонентів об'єкта вивчення, встановлення об'єктивно наявних взаємозв'язків між компонентами, конструювання структурно-функційної моделі, методичне обґрунтування і конкретизація її основних компонентів, розробка програми експериментального дослідження і перевірка ефективності функціонування структурно-функційної моделі навчання УМзаПС, моніторинг якості навчання та окреслення перспектив упровадження результатів дослідження у підготовку майбутніх фахівців педагогічної галузі. Поняття «модель навчання української мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців педагогічної галузі» потрактовано як знакове відтворення та теоретичне обґрунтування структурних і функційних компонентів цього процесу.

У межах алгоритму визначено й проаналізовано три структурні компоненти моделі: нормативно-методологічний, організаційно-технологічний, діагностично-результативний. Окреслено мету моделювання: візуалізація структури підготовки майбутніх педагогів під час навчання УМзаПС і встановлення об'єктивних взаємозв'язків між елементами, що дасть можливість говорити про їх системність і синергетичність. Провідною передумовою підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі визнано соціальне замовлення як результат освітніх трансформацій. До основних ознак

розробленої моделі віднесено прогностичність, динамізм і адаптивність.

14. Методичний супровід до реалізації експериментальної моделі навчання УМзаПС як сукупність документів нормативного, організаційно-методичного, науково-навчального спрямування, що регламентують вимоги, норми, структуру, зміст, процесуальні, результативні та інші компоненти освітнього процесу й використовуються для досягнення мети навчального курсу, розглянуто за такими групами: освітньо-нормативні документи, проєктивні науково-методичні документи, планові науково-методичні документи, навчально-методичне забезпечення дисципліни, авторське науково-методичне забезпечення курсу «УМзаПС».

15. У контексті дослідження особливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання УМзаПС проаналізовано лінгво-методичний вектор використання мобільних технологій, систематизовано їх функційне призначення: як засіб швидкої комунікації, для роботи з мобільним додатками, для пошуку першоджерел у мережі й дистанційного обміну інформацією, для роботи офлайн з метою створення власних навчальних матеріалів. Наголошено на ефективності мобільних технологій у освітньому процесі як під час офлайн-, так і онлайн-навчання.

Простежено хронологію і тематику науково-методичних досліджень упровадження дистанційних освітніх технологій у курс «УМзаПС». У відповідь на актуалізовану в зв'язку з пандемією COVID-19 проблему застосування інформаційно-комунікаційних технологій реалізовано дистанційний курс «УМзаПС». Розкрито особливості дистанційного навчання на платформі D-Learn Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Лекційні і практичні заняття з дисципліни «УМзаПС» в умовах дистанційного навчання проводилися у синхронному режимі на платформах Zoom і D-Learn із застосуванням елементів мобільного навчання, програмного середовища Microsoft PowerPoint, часткового використання сервісів Google Classroom, Google Sheets та Google Forms. Відсутність прямої комунікації викладача і студента компенсується під час відеозв'язку. Підвищенню інтересу й мотивації до навчання сприяють елементи гейміфікації. Проаналізовано джерела текстової підтримки для реалізації завдань з УМзаПС. Оцінювання та фіксація результатів освітньої діяльності здійснювалися автоматизовано в сервісах Google Forms і D-Learn, а також в електронному журналі системи DIS[WEB]-portal. Таким чином, розкрито шляхи застосування сервісів інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення всіх компонентів методичної системи навчання УМзаПС: методологічно-цільового, змістового, процесуального, результативно-оцінного.

16. Організація самостійної роботи студентів з курсу «УМзаПС» здійснена з урахуванням стрижневих положень наявних науково-методичних напрацювань у цьому напрямі: мотиваційних чинників, профілізації завдань, використання сучасних технологій, об'єктивності оцінювання та ін. Поняття «самостійна робота студентів з вивчення УМзаПС» у авторському трактуванні – це організований і керований викладачем різновид освітньої

діяльності студентів, що здійснюється на основі консультативної взаємодії у межах програми курсу (аудиторно й позааудиторно), а також дотично до змісту УМзаПС (позааудиторно), орієнтований на формування основних компетентностей, визначених програмою, і передбачає внутрішню мотивацію, самоорганізацію, самоконтроль, самокорекцію з боку студентів і контроль результатів з боку викладача.

Профілізація змісту самостійної роботи, корекція системи оцінювання і термінів виконання залежно від виду підсумкового контролю, вибір форм виконання – синергетичні аспекти організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів і вихователів. Алгоритм організації самостійної роботи з УМзаПС побудовано з 4-х етапів: проєктивно-методичного, організаційно-управлінського, процесуального, контрольного. Запропоновано процесуально-організаційну структуру самостійної роботи в межах програми курсу «УМзаПС». Наголошено на важливості само- і взаємоконтролю під час виконання самостійної роботи, розкрито напрями їх застосування. Структуру, зміст, етапи, системно-синергетичні зв'язки відтворено в системі організації самостійної роботи студентів з курсу «УМзаПС». Окреслено довгострокову перспективу застосування досвіду та знань, отриманих під час опанування УМзаПС.

17. Процесу формування складових компетентнісної парадигми навчальної дисципліни «УМзаПС» властива міждисциплінарність. На основі семантичних характеристик явищ «зв'язок» і «координація», «навчальна дисципліна» і «навчальний предмет» обґрунтовано доцільність застосування поняття «міждисциплінарна координація української мови за професійним спрямуванням» як процесу узгодження змісту, методів і форм навчання УМзаПС з іншими компонентами освітньо-професійної програми на основі міжнаукових зв'язків з метою комплексного формування визначених у ній компетентностей.

Вирішальна роль у встановленні міждисциплінарної координації навчальної дисципліни належить викладачеві, зокрема його баченню напрямів реалізації міждисциплінарності в методичній системі навчання УМзаПС. Укладена структурно-логічна схема передбачає горизонтальну міждисциплінарну координацію УМзаПС із освітніми компонентами ОП у межах спеціальності (регресивну й прогресивну) та вертикальну міждисциплінарну координацію з освітніми компонентами ОП другого (магістерського) рівня вищої освіти тієї ж спеціальності й галузі знань або з компонентами ОП інших спеціальностей, які дозволяють розширити й поглибити питання курсу. Здійснено аналіз специфіки міждисциплінарної координації змісту УМзаПС з основними освітніми компонентами ОП «Дошкільна освіта» й ОП «Початкова освіта». Курс «УМзаПС» визначено системоутворювальним у контексті реалізації міждисциплінарного підходу щодо формування усного й писемного професійного мовлення майбутніх педагогів.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зразки вправ для формування загальнонаукової компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі в межах дисципліни «УМзаПС»

Мотиваційні вправи. Мета – зацікавити студентів, мотивувати їх до виконання певного виду роботи, сформуванню позитивне сприйняття матеріалу, бачення можливостей застосування отриманого практичного досвіду в майбутній професійній діяльності.

1. Доберіть іншомовні синоніми до українських слів. Перші літери запозичень утворюють назву божества меж і кордонів у давньоримській міфології, що стосується теми заняття.

Поблажливий – ...

Винятковий – ...

Місцевий – ...

Учитель – ...

Розум – ...

Перелік назв – ...

2. Сформууйте і запишіть у стовпчик пари з українських слів: *виправлення, повчальний, нісенітниця, заохочення, найкращий, наставник, звертатися, тотожний, уподібнення, зменшення – та їхніх іншомовних відповідників: апелювати, уніфікація, мінімізація, корекція, оптимальний, тьютор, стимул, нонсенс, дидактичний, ідентичний.*

3. У поданих термінах виправте орфографічні помилки: *абітур'єнт, авторетет, апперцепція, артекуляція, атистація, вихованя, група продовжсиного дня, девіантна повидінка, дедактика, деректор, десграфія, десертація, деференційоване навчання, дидукація, дикан, еврестична бесіда, екзамин, експеремент, завідувач кафедрую, зеркальне письмо, ігра, імпровизація, індевідуальність, індеферентність, інстетут, інтуїція, рицепція, іраціональне, колидж, коликтив, повидінка, спілкування, універсетет.*

Поясніть значення термінів. У якій науковій галузі вони використовуються?

4. Прослухайте діалог (аудіо). Чи вжиті в ньому терміни? Поясніть їх значення. До якої галузі вони належать?

5. Знайдіть у мережі опис педагогічного досвіду вчителя початкових класів. Проаналізуйте текст щодо наявності термінів, їх значення, доречності використання.

6. Укладіть каталог електронних термінологічних словників за галузями. У вигляді діаграми візуалізуйте їх кількість за галузями.

Вправи для закріплення. Мета – забезпечити максимальний рівень засвоєння теоретичної інформації та перенесення її в діяльнісну площину.

1. Розкрийте семантику поданих іншомовних слів. За допомогою іншомовних префіксів утворіть антонімічні пари.

Ординарний, логічний, експліцитний, теза, іммігрувати, симпатія, еволюція, організувати, ритмічний, гармонія, симетричний, мобілізація, націоналізація, варіант, анонсувати, пропорція, інфляція, соціальний, баланс, типовий, інтеграція.

2. За допомогою термінологічного словника складіть таблицю:

<i>Вторинна номінація</i>	<i>Префіксальний</i>	<i>Суфіксальний</i>	<i>Слово- й осново- складання</i>	<i>Скорочення слів</i>	<i>Синтаксичний</i>	<i>Запозичення</i>

3. Доберіть приклади міжгалузевої термінології (психологія – педагогіка). Уведіть їх у речення як зразки використання в цих галузях.

4. Доберіть синоніми до українських термінів: *багатозначність, уподібнення, наслідування, правопис, наголос, зворотній порядок слів, життєпис, мовець, дефініція, погоджувати.*

5. Доберіть терміни-пароніми: *континент, актуалізація, адреса, публіцистичний, пропозиція, фантастика, афект.*

6. Використовуючи «Хрестоматію наукових праць з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», складіть план наукового тексту.

7. Складіть тези наукової фахової статті, користуючись репозитарієм Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

8. Оформіть відповідно до вимог покликання на статтю професора Мельничайка Володимира Ярославовича «Синтаксис учнівських переказів», опубліковану в журналі «Дивослово», № 7, 2011 рік. Необхідні реквізити допишіть.

9. Оформіть відповідно до державного стандарту покликання на книгу Марії Олексіївни Стахів «Український комунікативний етикет», яка вийшла друком у Києві у видавництві «Знання» 2008 року і містить 245 сторінок тексту.

10. Укладіть список літератури до тем «Науковий етикет», «Історія розвитку наукового стилю», дотримуючись правил оформлення бібліографічного опису.

Вправи для повторення. Мета – систематизація знань, творча їх реалізація у нових умовах.

1. Зредагуйте подані речення, запишіть правильні варіанти.
 1. У дипломній роботі зустрічаються грубі граматичні помилки.
 2. Я рахую, що рецензована робота заслуговує рекомендації до друку.
 3. Питання контрольної роботи складені у відповідності до програми курсу «Українська мова за професійним спрямуванням».
 4. Завідуюча кафедри прийняла участь у конференції.
 5. Відмічаючи достатньо великий науковий рівень дисертації, ми хотіли б виголосити окремі зауваження, які, за нашим переконанням, поліпшили б якість роботи.

2. Укладіть таблицю складних випадків уживання прийменника *по* в українській мові.

3. Систематизуйте джерела з «Хронологічного бібліографічного покажчика праць з української мови за професійним спрямуванням у наукових виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст.» за стрижневою тематикою. Подайте в табличній формі.

4. Провідмініяйте подані прізвища, імена та імені по батькові. Узагальніть особливості їх відмінювання.

Клименко Іван Васильович, Клименко Іванна Василівна, Боднарук Олег Ігорович, Боднарук Ольга Ігорівна, Шумило Ігор Карпович, Шумило Наталія Яківна, Довгий Володимир Юрійович, Довга Ірина Юрійвна.

5. Із «Хрестоматії наукових праць з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» випишіть речення, що потребують редагування. Запишіть зредагований варіант з поясненням і покликанням на джерело.

6. Укладіть список використаних джерел до попередньої вправи.

Контрольні вправи. Мета – активізація знань і досвіду їх застосування, формування самостійності у вирішенні поставлених завдань.

1. Користуючись інформаційною мережею, укладіть список джерел до однієї з тем: «Особливості сучасного мовлення студента», «Вимоги до мовлення педагога», «Дистанційна комунікація в освіті».

2. Визначте недоліки комп'ютерного перекладу. Зредагуйте і поясніть.

Пройшло багато тисячоліття, і мова, відшліфована тисячами поколінь, поразжає сьогодні і своїм багатством, і гнучкістю, а під час надмірності.

Протягом століть люди не мали потреби розмежовувати поняття „мова” та „мова”, у деяких мовах для обох феноменів використовується одне слово. Не робилося строгого розділення мови та мови та у науковій літературі з мовознавства. Лише у другій половині 19 століття у практику увійшли та закріпилися поняття „дитяча мова”, „розвиток мовлення учнів”, „культура мови”, „стилі мови”.

3. Напишіть тези до теми «Учень і учитель ростуть разом».

4. Запишіть п'ять вузькоспеціальних педагогічних термінів, розкрийте їхнє значення, введіть у контекст.

5. Складіть номінативний і тезовий плани наукової статті з «Хрестоматії наукових праць з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» на вибір.

6. Розкрийте у науковому стилі сутність понять «педагогічна освіта», «методи навчання», «освітні рівні». Які мовні засоби наукового стилю використано у ваших текстах?

Додаток Б

Витяг зі Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 Освіта / Педагогіка¹

VI. Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання

ПР-01	Організовувати монологічну, діалогічну та полілогічну форми спілкування з молодшими школярами, іншими учасниками освітнього процесу, представниками громади, поважаючи права людини та суспільні цінності; формувати судження, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти.
ПР-02	Управляти складною професійною діяльністю та проектами в умовах початкової школи, виробляти та ухвалювати рішення в непередбачуваних робочих та навчальних контекстах.
ПР-03	Критично оцінювати достовірність та надійність інформаційних джерел, дотримуватися юридичних і етичних вимог щодо використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у перебігу педагогічної діяльності в початковій школі.
ПР-04	Спілкуватися із професійних питань засобами державної та іноземної мов в усній та письмовій формах, застосовувати в освітньому процесі прийоми збагачення усного й писемного мовлення молодших школярів.
ПР-05	Організовувати освітній процес із використанням цифрових технологій та технологій дистанційного навчання молодших школярів, розвивати в учнів навички безпечного використання цифрових технологій та сервісів.
ПР-06	Інтегрувати та використовувати академічні предметні знання як основу змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти (мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної) та трансформувати їх у різні форми.
ПР-07	Планувати й здійснювати освітній процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, забезпечувати розвиток пізнавальної діяльності учнів, формувати в них мотивацію до навчання.
ПР-08	Організовувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу початкової школи, використовувати практики самозбереження психічного здоров'я, усвідомленого

¹ Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. К., 2021. 20 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 19.09.2021).

	емоційного реагування.
ПР-09	Планувати та організувати освітній процес у початковій школі, позаурочні й позашкільні заняття та заходи, використовуючи різні організаційні форми навчання та типи занять, із дотриманням принципу науковості та вимог нормативних документів початкової школи.
ПР-10	Використовувати в освітній практиці різні прийоми формувального, поточного і підсумкового оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти, прийоми диференційованого оцінювання дітей з особливими освітніми потребами.
ПР-11	Збирати, інтерпретувати та застосовувати дані у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності.
ПР-12	Застосовувати методи та прийоми навчання, інновації, міжпредметні зв'язки та інтегрувати зміст різних освітніх галузей в стандартних і нестандартних ситуаціях професійної діяльності в початковій школі, оцінювати результативність їх застосування.
ПР-13	Організувати освітній простір з дотриманням принципів універсального дизайну, безпечно, проектувати навчальні осередки у класі спільно з молодшими школярами з урахуванням їхніх вікових особливостей, інтересів і потреб, забезпечувати дотримання вимог безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни, створювати психологічно комфортні умови освітнього процесу.
ПР-14	Забезпечувати індивідуальний і диференційований розвиток здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей.
ПР-15	Здійснювати профілактичні заходи щодо збереження життя та фізичного й психічного здоров'я здобувачів початкової освіти, надавати їм домедичну допомогу (за потреби), планувати та реалізовувати заходи щодо попередження і протидії булінгу та різних проявів насильства чи будь-якої з форм дискримінації серед учнів початкової школи й інших учасників освітнього процесу.
ПР-16	Використовувати основні техніки спілкування з дорослими людьми, різні форми та засоби комунікації з батьками, колегами, іншими фахівцями з метою підтримки здобувачів у освітньому процесі початкової школи, керувати педагогічним і професійним розвитком осіб та груп.

Додаток В
Робоча програма навчальної дисципліни
«Українська мова за професійним спрямуванням»
спеціальності 013 Початкова освіта
галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 3	Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка	Нормативна	
	Спеціальність 013 Початкова освіта		
Модуль – 1	Спеціалізація:	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 3		2-й	2-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання		Семестр 4	
Загальна кількість годин - 90			
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента – 4	Освітній рівень: бакалавр	Лекції	
		4 год	2 год
		Практичні, семінарські	
		26 год	8 год
		Лабораторні	
		год	год
		Самостійна робота	
60 год	80 год		
Індивідуальні завдання: _0_ год.			
Вид контролю: залік			

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить:

для денної форми навчання – 33 % / 67 %

для заочної форми навчання – 11% / 89 %

2. Мета і завдання навчальної дисципліни

Українська мова є державною мовою України, вільне володіння нею сприяє реалізації творчих можливостей кожної людини в усіх сферах життя, її духовному вдосконаленню та розвитку національної самосвідомості. Критерієм освіченості й вихованості є висока мовна культура, яка включає в себе поняття мови і мовлення, їх природу, норми літературної мови та її різновидів, вільне володіння багатством виражальних мовних засобів.

Культура мови тісно пов'язана зі стилістикою – наукою про стилі мовлення, їх ознаки та сферу вживання.

Необхідність подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі зумовлюється розвитком суспільства, що вимагає докорінних змін у структурі освіти. У справі виховання нашої молодшої інтелігенції особливого значення набуває курс українського професійного мовлення, мета якого полягає в поглибленні знань про українську мову, формуванні вміння та навичок вільного володіння її багатими виражальними засобами на всіх рівнях: фонетичному, лексичному, фразеологічному, морфологічному й синтаксичному, а також у формуванні вміння володіти комунікативними засобами літературної мови, в умінні будувати й удосконалювати тексти різних стилів в усному й писемному мовленні, вдосконалювати навички мовного етикету.

Мета навчальної дисципліни – формування усного й писемного професійного мовлення студентів шляхом підвищення рівня визначених компетентностей (дискурсивної, загальнонаукової, підприємницької, термінологічної, документної, редакторсько-коректорської), розвитку інноваційності мислення та роботи з інформацією, підтримання інтересу до професійної діяльності з метою формування особистості конкурентоздатного фахівця, готового до постійного самовдосконалення в обраній сфері діяльності.

Завдання навчальної дисципліни:

1) сформувати чітке розуміння понять «мова» і «мовлення», «українська національна мова» та «українська літературна мова», «мова професійного спілкування», їх спільних та диференційних ознак;

2) вдосконалити володіння нормами сучасної української літературної мови, спираючись на шкільний курс;

3) сприяти усвідомленню ролі державної мови в професійній діяльності;

4) сформувати вміння диференціювати стилі сучасної української літературної мови, доречно користуватися їх засобами залежно від мети й ситуації спілкування;

5) домогтися засвоєння основних вимог Державного стандарту України на оформлення документів, правил укладання визначеного переліку документації;

6) забезпечити розуміння поняття «термін», вміння виділяти терміни в комунікативному або текстовому масиві, зіставляти українські та іншомовні термінологічні відповідники, збагатити мовлення студентів фаховою термінологією;

7) сформувати вміння анотувати й реферувати наукові тексти, здійснювати бібліографічний опис джерел, оформлювати покликання;

8) сформувати навички редагування і коректування наукових текстів професійного спрямування;

9) вдосконалити вміння презентувати результати самостійної роботи шляхом логічного й цікавого впорядкування інформації засобами інноваційних технологій;

10) сприяти набуттю студентами якостей часової, інформаційної та прагматичної підприємливості.

Компетентнісна парадигма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»



Компетентності (відповідно до ОП 013 Початкова освіта)

ЗК-6. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу, систематизації й узагальнення інформації, зокрема професійно-педагогічної, з різних джерел та формулювання логічних висновків (*загальнонаукова (науково-дослідницька та інструментальна) компетентність*).

ЗК-7. Здатність діяти соціально відповідально і свідомо (дискурсивна компетентність).

СК-1. Здатність спілкуватися державною мовою та іноземною мовами як усно, так і письмово (*комунікативна (лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична), термінологічна, редакторсько-коректорська, документознавча компетентності*).

СК-2. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати відкриті ресурси, інформаційно-комунікаційні та цифрові

технології, оперувати ними в професійній діяльності (*інформаційно-технологічна компетентність*).

СК-12. Здатність доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід та аргументувати їх на засадах партнерської взаємодії в умовах початкової школи (дискурсивна, підприємницька компетентності).

Програмні результати навчання (відповідно до ОП 013 Початкова освіта)

ПР-01. Організовувати монологічну, діалогічну та полілогічну форми спілкування з молодшими школярами, іншими учасниками освітнього процесу, представниками громади, поважаючи права людини та суспільні цінності; формувати судження, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти.

ПР-03. Критично оцінювати достовірність та надійність інформаційних джерел, дотримуватися юридичних і етичних вимог щодо використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у перебігу педагогічної діяльності в початковій школі.

ПР-04. Спілкуватися із професійних питань засобами державної та іноземної мов в усній та письмовій формах, застосовувати в освітньому процесі прийоми збагачення усного й писемного мовлення молодших школярів.

ПР-06. Інтегрувати та використовувати академічні предметні знання як основу змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти (мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної) та трансформувати їх у різні форми.

ПР-16. Використовувати основні техніки спілкування з дорослими людьми, різні форми та засоби комунікації з батьками, колегами, іншими фахівцями з метою підтримки здобувачів у освітньому процесі початкової школи, керувати педагогічним і професійним розвитком осіб та груп.

Таблиця В.1

Матриця відповідності навчальної програми й результатів навчання програмовим результатам навчання за освітньою програмою

Програмовий матеріал (тема)	Завдання навчальної програми УМзаПС	Результати навчання УМзаПС, що підлягають оцінюванню	Програмові результати навчання ОП (ПР)
Державна мова – мова професійного спілкування	1) сформувати чітке розуміння понять «мова» і «мовлення», «українська національна мова» та «українська літературна мова», «мова професійного спілкування», їх спільних та диференційних ознак.	1) студент може пояснити різницю між національною та літературною мовами, розкрити основні ознаки літературної мови, пояснити термін «професійна мовно-комунікативна компетенція»;	ПР-01. Організовувати монологічну, діалогічну та полілогічну форми спілкування з молодшими школярами, іншими учасниками освітнього процесу, представниками громади, поважаючи права людини та суспільні цінності; формувати судження, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти.

Продовження таблиці В.1

Програмовий матеріал (тема)	Завдання навчальної програми УМзаПС	Результати навчання УМзаПС, що підлягають оцінюванню	Програмові результати навчання ОП (ПР)
Державна мова – мова професійного спілкування	2) вдосконалити володіння нормами сучасної української літературної мови, спираючись на шкільний курс; 3) сприяти усвідомленню ролі державної мови в професійній діяльності.	2) студент диференціює мовні норми і практично застосовує їх теоретичні положення; студент може пояснити орфограми й пунктограми; 3) студент знає основні законодавчі акти України про мову, може пояснити роль державної мови у професійній діяльності.	ПР-04. Спілкуватися із професійних питань засобами державної та іноземної мов в усній та письмовій формах, застосовувати в освітньому процесі прийоми збагачення усного й писемного мовлення молодших школярів. Ефективно працювати в полікультурному освітньому середовищі.
Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні	4) сформувати вміння диференціювати стилі сучасної української літературної мови, доречно користуватися їх засобами залежно від мети й ситуації спілкування;	4) студент може диференціювати стилі української мови, практично застосувати їх засоби відповідно до мети й ситуації спілкування.	ПР-06. Інтегрувати та використовувати академічні предметні знання як основу змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти (мовно-літературної, ...) та трансформувати їх у різні форми. ПР-16. Використовувати основні техніки спілкування з дорослими людьми, різні форми та засоби комунікації з батьками, колегами, іншими фахівцями з метою підтримки здобувачів у освітньому процесі початкової школи, керувати педагогічним і професійним розвитком осіб та груп.
Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації. Документація з кадрово-контрактних питань. Довідково-інформаційні документи.	5) домогтися засвоєння основних вимог Державного стандарту України на оформлення документів, правил укладання визначеного переліку документації;	5) студент може розкрити зміст чинного ДСТУ з оформлення документів; розрізняє реквізити й упізнає їх у документах; правильно оформляє сторінку і складає тексти визначеного переліку документів.	ПР-02. Управляти складною професійною діяльністю та проєктами в умовах початкової школи, виробляти та ухвалювати рішення в непередбачуваних робочих та навчальних контекстах.
Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні	6) забезпечити розуміння поняття «термін», вміння виділяти терміни в комунікативному або текстовому масиві, зіставляти українські та іншомовні термінологічні відповідники, збагатити мовлення студентів фаховою термінологією; 7) сформулювати вміння анотувати й реферувати наукові тексти, здійснювати бібліографічний опис джерел, оформлювати покликання.	6) студент може пояснити поняття «термін», визначити його тип і спосіб творення, навести приклади термінів свого фаху, знаходить терміни в професійних текстах, зіставляє українські та іншомовні відповідники; 7) студент вміє написати анотацію наукового тексту, реферувати його, правильно здійснити бібліографічний опис джерел, оформити покликання.	ПР-03. Критично оцінювати достовірність та надійність інформаційних джерел, дотримуватися юридичних і етичних вимог щодо використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у перебігу педагогічної діяльності в початковій школі. ПР-11. Збирати, інтерпретувати та застосовувати дані у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності. ПР-12. Застосовувати методи та прийоми навчання, інновації, міжпредметні зв'язки та інтегрувати зміст різних освітніх галузей в стандартних і нестандартних ситуаціях професійної діяльності в початковій школі, оцінювати результативність їх застосування.

Програмовий матеріал (тема)	Завдання навчальної програми УМзаПС	Результати навчання УМзаПС, що підлягають оцінюванню	Програмові результати навчання ОП (ПР)
Переклад і редагування наукових текстів	8) сформувати навички редагування й коректування наукових текстів професійного спрямування; 9) вдосконалити вміння презентувати результати самостійної роботи шляхом логічного й цікавого впорядкування інформації засобами інноваційних технологій; 10) сприяти набуттю студентами якостей часової, інформаційної та прагматичної підприємливості.	8) студент правильно редагує й коректує наукові тексти, усуває недоліки російсько-українського перекладу, типові синтаксичні й стилістичні помилки; може пояснити суть і назвати види перекладу; 9) студент презентує результати своєї самостійної роботи за допомогою сучасних технічних засобів; 10) студент ефективно організовує свій навчальний час для досягнення конкретного результату, складає план роботи, може швидко знайти необхідну інформацію, змоделювати професійну ситуацію і запропонувати варіанти її вирішення.	Вчитися упродовж життя й удосконалювати з високим рівнем автономності набуту під час навчання кваліфікацію. ПР-03. Критично оцінювати достовірність та надійність інформаційних джерел, дотримуватися юридичних і етичних вимог щодо використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у перебігу педагогічної діяльності в початковій школі. ПР-05. Організувати освітній процес із використанням цифрових технологій та технологій дистанційного навчання молодших школярів, розвивати в учнів навички безпечного використання цифрових технологій та сервісів.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного спілкування

Тема 1. Державна мова – мова професійного спілкування

1.1. Предмет і завдання курсу, його наукові основи.

1.2. Мова і мовлення. Їх функції. Поняття національної та літературної мови. Найістотніші ознаки літературної мови.

1.3. Мова професійного спілкування як функціональний різновид української літературної мови. Професійна мовнокомунікативна компетенція. Мовні норми.

1.4. Мовне законодавство та мовна політика в Україні.

Тема 2. Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні

2.1. Функціональні стилі української мови та сфера їх застосування. Основні ознаки функціональних стилів.

2.2. Професійна сфера як інтеграція офіційно-ділового, наукового і розмовного стилів.

2.3. Комунікативна професіограма фахівця.

Змістовий модуль 2. Норми українського професійного мовлення та мови ділових паперів

Тема 3. Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації

- 3.1. Поняття документа, його призначення і класифікація.
- 3.2. Державний стандарт України на оформлення документів. Вимоги до змісту та розташування реквізитів
- 3.3. Вимоги до бланків документів.
- 3.4. Оформлювання сторінки. Вимоги до тексту документа.
- 3.5. Основні вимоги до мовних засобів у документах.

Тема 4. Документація з кадрово-контрактних питань

- 4.1. Заява. Види заяв.
- 4.2. Автобіографія. Резюме.
- 4.3. Характеристика.
- 4.4. Рекомендаційний лист.
- 4.5. Трудовий договір. Контракт. Трудова угода.
- 4.6. Наказ щодо особового складу.

Тема 5. Довідково-інформаційні документи

- 5.1. Повідомлення про захід.
- 5.2. Службова записка.
- 5.3. Звіт.
- 5.4. Протокол, витяг з протоколу.
- 5.5. Довідка.

Змістовий модуль 3. Наукова комунікація як складова фахової діяльності

Тема 6. Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні

- 6.1. Термінологія як система. Термін, його ознаки й типи. Загальнонаукова, міжгалузева і вузькогалузева термінологія.
- 6.2. Способи творення термінів.
- 6.3. План, тези, конспект як важливий засіб організації розумової праці.
- 6.4. Анотування і реферування наукових текстів.
- 6.5. Основні правила бібліографічного опису джерел, оформлювання покликань.
- 6.6. Стаття як самостійний науковий твір. Вимоги до наукової статті.

Тема 7. Переклад і редагування наукових текстів

- 7.1. Суть і види перекладу.
- 7.2. Типові помилки під час перекладу наукових текстів українською мовою.
- 7.3. Переклад термінів.
- 7.4. Особливості редагування наукового тексту.
- 7.5. Найпоширеніші синтаксичні помилки у наукових текстах та шляхи їх уникнення

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Семестр 4												
Модуль 1. Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного спілкування												
Тема 1. Державна мова – мова професійного спілкування.	10	2	2			6	8	2	1			5
Тема 2. Стилi сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні.	12		2			10	11		1			10
Модуль 2. Норми українського професійного мовлення та мови ділових паперів												
Тема 3. Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації.	10		4			6	12		2			10
Тема 4. Документація з кадрово-контрактних питань.	12	2	4			6	11		1			10
Тема 5. Довідково-інформаційні документи.	14		4			10	16		1			15
Модуль 3. Наукова комунікація як складова фахової діяльності												
Тема 6. Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні.	14		4			10	11		1			10
Тема 7. Переклад і редагування наукових текстів.	14		4			10	11		1			10
Модульний контроль	4		2			2	10					10
Усього годин	90	4	26			60	90	2	8			80

5. Теми практичних занять для денної форми навчання

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
Семестр 4		
1	Тема 1. Державна мова – мова професійного спілкування. Пр. блок 1: Правила вживання апострофа та м'якого знака в українській мові. Пр. блок 2: Особливості усного педагогічного спілкування. Комунікативна професіограма фахівця.	2
2	Тема 2. Стилї сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні. Пр. блок 1: Правопис великої літери. Пр. блок 2: Співбесіда з роботодавцем. Мовленнєвий етикет. Етикет телефонної розмови.	2
3, 4	Тема 3. Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації. Пр. блок 1: Правопис складних слів. Пр. блок 2: Невербальні компоненти спілкування. Особливості підготовки та здійснення публічного виступу.	4
5,6	Тема 4. Документація з кадрово-контрактних питань. Пр. блок 1: Правопис та відмінювання числівників. Пр. блок 2: Презентація, вимоги до підготовки.	4
7, 8	Тема 5. Довідково-інформаційні документи. Пр. блок 1: Правопис та відмінювання українських прізвищ. Пр. блок 2: Культура сприймання публічного виступ. Вміння ставити запитання, вміння слухати.	4
9, 10	Тема 6. Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні. Пр. блок 1: Термінологічна полісемія. Пр. блок 2: Закінчення родового відмінка однини в термінах-іменниках. Пр. блок 3: Орфограми (подвоєння, вживання –е- та –и-, вживання апострофа та знака м'якшення) в українських та іншомовних термінах	4
11, 12	Тема 7. Переклад і редагування наукових текстів. Пр. блок 1: Редагування професійних словосполучень та виразів. Пр. блок 2: Написання слів з часткою НЕ. Російсько-український переклад фахових текстів. Пр. блок 3: Правопис відносних прикметників, утворених від власних назв за допомогою суфіксів –ськ-, -івськ-, -анськ-, –енськ-, -инськ-.	4
13	Контрольна робота	2
	Разом за 4 семестр	26
	Разом за курс	26

Теми практичних занять для заочної форми навчання

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
Семестр 4		
1	Тема 1. Державна мова – мова професійного спілкування.	1
1	Тема 2. Стили сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні.	1
2	Тема 3. Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації.	2
3	Тема 4. Документація з кадрово-контрактних питань.	1
3	Тема 5. Довідково-інформаційні документи.	1
4	Тема 6. Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні.	1
4	Тема 7. Переклад і редагування наукових текстів.	1
Разом за 4 семестр		8
Разом за курс		8

6. Самостійна робота студентів денної форми навчання

Семестр	Тема №	Зміст самостійної роботи	Обсяг (год.)	Форма контролю	Тиждень, на якому здійснюється контроль
4	1	Науково-пошукова робота: 1 рівень – підбір статей з періодики до дисц. УМзаПС; 2 рівень – опрацювання однієї статті, підготовка повідомлення.	6	Захист результатів дослідження.	4
4	1-7	Підготовка інформаційних проєктів з дод. питань курсу.	10	Захист інформаційних	4-14
4	2	Стилістичне оформлення тестів (опис одного поняття – на вибір – в усіх стилях мови).	6	Взаємоперевірка та взаємоаналіз. Кращі роботи – до друку.	4-14
4	3	Робота з електронними ресурсами	6	Оцінювання зданих робіт.	10
4	3-5	Індивідуальна папка зі зразками документів ² .	10	Перевірка і оцінювання зданих робіт.	12-15
4	3-5	Редагування документів, робота з реквізитами.	10	Перевірка зданих робіт.	12
4	6	Редагування наукового тексту.	10	Колективна перевірка.	14
4	1-7	Підготовка до модульного контролю.	2	Контрольна робота, залік.	15
Разом за 4 семестр					60

² Перелік документів відповідає вимогам тем 4, 5.

Самостійна робота студентів заочної форми навчання

Семестр	Тема №	Зміст самостійної роботи	Обсяг (год.)	Форма контролю
4	1	Науково-пошукова робота: 1 рівень – підбір статей з періодики до дисц. УМзаПС; 2 рівень – опрацювання однієї статті, підготовка повідомлення.	10	Захист результатів дослідження.
4	1-7	Підготовка інформаційних проєктів з дод. питань курсу.	20	Захист інформаційних проєктів.
4	2	Стилістичне оформлення тестів (опис одного поняття – на вибір – в усіх стилях мови).	10	Взаємоперевірка та взаємоаналіз. Кращі роботи – до друку.
4	3-5	Індивідуальна папка зі зразками документів*.	20	Перевірка й оцінювання зданих робіт.
4	3-5	Редагування документів, робота з реквізитами	10	Захист результатів дослідження.
4	1-7	Підготовка до модульного контролю.	10	Контрольна робота, залік.
Разом за 4 семестр				80

Програмові вимоги до заліку

1. Мова й мовлення, їх функції.
2. Поняття національної та літературної мови. Найістотніші ознаки літературної мови.
3. Мова професійного спілкування як функціональний різновид української літературної мови. Професійна мовнокомунікативна компетенція.
4. Мовні норми.
5. Мовне законодавство та мовна політика в Україні.
6. Функціональні стилі української мови та сфера їх застосування.
7. Офіційно-діловий стиль, його ознаки, призначення, сфера застосування, підстилі.
8. Науковий стиль, його ознаки, призначення, сфера застосування, підстилі.
9. Публіцистичний стиль, його ознаки, призначення, сфера застосування, підстилі.
10. Художній стиль, його ознаки, призначення, сфера застосування, підстилі.
11. Розмовний стиль, його ознаки, призначення, сфера застосування, підстилі.
12. Епістолярний стиль, його ознаки, призначення, сфера застосування.
13. Стилi усного мовлення.
14. Професійна сфера як інтеграція офіційно-ділового, наукового і розмовного стилів.
15. Комунікативна професіограма фахівця.
16. Поняття документа, його призначення і класифікація.
17. Державний стандарт України на оформлення документів.
18. Вимоги до змісту та розташування реквізитів.

19. Вимоги до бланків документів.
20. Оформлювання сторінки. Вимоги до тексту документа.
21. Основні вимоги до мовних засобів у документах.
22. Заява. Види заяв.
23. Автобіографія.
24. Резюме.
25. Характеристика.
26. Рекомендаційний лист.
27. Трудовий договір.
28. Контракт.
29. Трудова угода.
30. Наказ щодо особового складу.
31. Повідомлення про захід.
32. Службова записка. Її види.
33. Звіт.
34. Протокол. Витяг з протоколу.
35. Довідка.
36. Термінологія як система. Термін, його ознаки й типи.
37. Загальнонаукова, міжгалузева і вузькогалузева термінологія.
38. Способи творення термінів.
39. План, його види.
40. Тези як важливий засіб організації розумової праці. Основні вимоги до складання тез.
41. Конспект, його види, вимоги до ведення конспекту.
42. Анотація, її види та призначення.
43. Реферування наукових текстів. Види та функції реферату.
44. Основні правила бібліографічного опису джерел, оформлювання покликань.
45. Стаття як самостійний науковий твір. Вимоги до наукової статті.
46. Суть і види перекладу.
47. Типові помилки під час перекладів наукових текстів українською мовою.
48. Переклад термінів.
49. Особливості редагування наукового тексту.
50. Найпоширеніші синтаксичні помилки у наукових текстах та шляхи їх уникнення.
51. Особливості усного педагогічного спілкування. Комунікативна професіограма фахівця.
52. Поняття про ораторську (риторичну) компетенцію. Публічний виступ як важливий засіб комунікації.
53. Комунікативні вимоги до мовної поведінки під час публічного виступу. Види публічного мовлення.
54. Презентація як різновид публічного мовлення. Типи презентацій. Мовленнєві, стилістичні і комунікативні принципи презентації.
55. Культура сприймання публічного виступу. Уміння ставити запитання, уміння слухати.

Критерії оцінювання залікових робіт студентів

Результати семестрового контролю оцінюються за 100-бальною шкалою, яка адаптується до загальноукраїнської 5-бальної системи оцінювання та системи „зараховано / незараховано”.

Курс „Українська мова (за професійним спрямуванням)” у 3 семестрі складається з 14 практичних занять (28 годин), одне з яких (2 години) відводиться на контрольну роботу. Робота студентів на практичних заняттях оцінюється за 5-бальною шкалою:

7 зданих тем * 5 балів = **35 балів.**

1 контрольна робота * 15 балів = **15 балів.**

Самостійна робота студентів = **50 балів.**

Оцінка за тему враховує рівень володіння матеріалом, самостійність його практичного застосування, активність, творчість, ініціативність.

Контрольна робота складається із трьох завдань, кожне з яких оцінюється в 5 балів.

Самостійна робота студентів передбачає виконання таких завдань:

стилістичне оформлення текстів – 5 балів;

робота з фаховими періодичними виданнями – 5 балів;

редагування документів – 5 балів;

робота з реквізитами – 5 балів;

підготовка індивідуальної папки зі зразками ділової документації – 10 балів;

підготовка інформаційних проєктів – 10 балів;

редагування фахових наукових текстів – 10 балів.

Таким чином, загальна кількість одержаних балів вираховується як сума балів за роботу на практичних заняттях (35), виконання контрольної роботи (15) та самостійну роботу (50) і не може перевищувати 100 балів.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проєкту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
80 – 89	B	добре	
70 – 79	C		
60 – 69	D	задовільно	
50 – 59	E		
26 – 49	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-25	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

9. Розподіл балів, які отримують студенти Семестр 4 (залік)

Модуль 1								Модуль 2		Сума		
Навчальна (аудиторна) робота								Самостійна робота		Сума		
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	Сума	Сума				
Робота на парах – 35 Контрольна робота – 15								50	Робота з фаховими періодичними виданнями – 5. Стилістичне оформлення текстів – 5. Редагування документів – 5. Робота з реквізитами – 5. Підготовка індивідуальної папки зі зразками ділової документації – 10. Підготовка інформаційних проєктів – 10. Редагування фахових наукових текстів - 10		50	100

T1, T2 ... T12 – теми змістових модулів.

10. Методичне забезпечення

1. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Глосарій навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Івано-Франківськ: ТУР-Інтелект, 2020. 70 с.

2. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Базовий курс української мови за професійним спрямуванням. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. 172 с.

3. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): Навчально-методичний посібник. Змістовий модуль 1. Змістовий модуль 2. Змістовий модуль 3. – Івано-Франківськ: ПП «ТУР-ІНТЕЛЕКТ», 2014. 220 с. 208 с. 208 с.

4. Гуменюк І. М. Хронологічний бібліографічний покажчик праць з української мови за професійним спрямуванням у наукових виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст. Івано-Франківськ: ПП «ТУР-ІНТЕЛЕКТ», 2021. 88 с.

11. Рекомендована література

Базова

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. 2-ге вид., доп. К.: ВЦ «Академія», 2009. 376 с.

2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.

3. Український правопис / Українська національна комісія з питань правопису. Київ, 2019. 282 с.

4. Державна уніфікована система документації. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлювання документів. ДСТУ 4163-2020. URL: https://zakon.help/files/article/11494/%D0%94%D0%A1%D0%A2%D0%A3%204163_2020.pdf

5. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник. К.: Алерта, 2010. 696 с.

Допоміжна

1. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / За заг. ред. О. Сербенської. Львів: Світ, 1994. 152 с.
2. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо. К.: Либідь, 1991. 256 с.
3. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. 232 с.
4. Ботвина Н. В. Офіційно-діловий та науковий стилі української мови: Навч. посібник. К.: «АртЕк», 1998. 192 с.
5. Волкотруб Г. Й. Стилїстика ділової мови: навч. посібник. К.: МАУП, 2002. 208 с.
6. Глушич С. В. та інші. Сучасні ділові папери: навч. посібник. К.: А. С. К., 2002. 400 с.
7. Діденко А. Н. Сучасне діловодство: навч. посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Либідь, 2000. 384 с.
8. Дідух Г. Ділове та наукове мовлення у вищій школі. Тернопіль: ТДПУ, 2000. 144 с.
9. Ділова українська мова: навч. посібник / О. Д. Горбул, Л. І. Галузинська, Т. І. Ситник, С. А. Яременко. За ред. О. Д. Горбула. К.: «Знання», 2000. 226 с.
10. Ділова українська мова: Тестові завдання: Навчальний посібник / С. В. Шевчук, О. Л. Доценко, В. Г. Дейнега та інші; За ред. С. В. Шевчук. К.: А. С. К., 2002. 215 с.
11. Дороніна М. С. Культура спілкування ділових людей: Посібник для студентів гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий дім «КМ Академія», 1998. 192 с.
12. Зубков М. Г., Немцов В. Д. Культура ділового спілкування: навч. посібник. К.: ЕксОб, 2000. 200 с.
13. Коваль А. П. Культура ділового мовлення. К.: Вища школа, 1997. 269 с.
14. Корніяка О. М. Мистецтво гречності: Чи вміємо ми себе поводити? К.: Либідь, 1996. 96 с.
15. Культура мови на щодень / Н. Я. Дзюбишина-Мельник, Н. С. Дужик, С. Я. Єрмоленко та інші. К.: Довіра, 2000. 304 с.
16. Ляміна Л. Технологія публічного виступу. К.: Українська перспектива, 1994. 40 с.
17. Мова і час. Розвиток функціональних стилів сучасної української літературної мови. К.: Наукова думка, 1997. 237 с.
18. Паламар Л. М., Кацавець Г. М. Мова ділових паперів. Практик. посібник. 4-е вид. К.: Либідь, 2000. 296 с.
19. Палеха Ю. І. Управлінське документування: навч. Посібник: У 2 ч. К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2001. Ч. 1 – 327 с. – Ч. 2 – 230 с.
20. Панько Т. І., Кочан І. М., Мацюк Г. Т. Українське термінознавство: підручник. Львів: Світ, 1994. 216 с.
21. Погиба Л. Г., Грїбїніченко Т. О., Баган М. П. Складання ділових паперів. Практикум: навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 240 с.

22. Пономарів О. Культура слова: мовно-стилістичні поради: навч. посібник. К.: Либідь. 1999. 239 с.
23. Сліпушко О. Українська мова та етапи кар'єри ділової людини. К.: Криниця. 1999. 200 с.
24. Сучасна українська літературна мова: підручник / А. П. Грищенко, Л. Т. Мацько, М. Л. Плющ та ін. / За ред. А. П. Грищенка. К.: Вища школа. 1997. 493 с.
25. Томан І. Мистецтво говорити: пер. з чеської. 2-е вид. К.: Політвидав України. 1989. 293 с.
26. Хоменко І. В. Мистецтво полеміки: Навч. посібник. К.: Юрінком Інтер, 2001. 192 с.
27. Шевчук С. В. Службове листування: довідник. К.: Літера, 1999. 108 с.

Найновіші наукові дослідження

1. Антончук О. Формування професійної комунікативної компетентності у процесі вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 27. Том 1. С. 123–126.
2. Бабій І. Використання інформаційно-комунікаційних засобів дистанційного навчання під час викладання «Української мови (за професійним спрямуванням)». *Сучасні лінгвістичні парадигми: матеріали міжнародної наукової конференції* (м. Бахмут, 21 квітня 2021 р.) / відп. ред. Л. В. Суховецька. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2021. Вип. 6. С. 45–47.
3. Бородко Р. Б. Традиційні та інноваційні методи викладання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» для здобувачів закладу фахової передвищої освіти. *Актуальні проблеми, пріоритетні напрямки та стратегії розвитку України: тези доповідей II Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції*, м. Київ, 16 червня 2021 року / редкол. О. С. Волошкіна та ін. – К.: ІТТА, 2021. С. 33–37.
4. Василенко О. П. Особливості розвитку критичного мислення у іноземних студентів при вивченні української мови за професійним спрямуванням. *Молодий вчений*. 2020. № 4(2). С. 565–568.
5. Голубовська І., Підгурська В. Правописна підготовка студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2012. Вип. 35, том. 2. С. 231–237.
6. Голярдик Н., Луцький О., Макогончук Н., Шумовецька С. Використання мультимедійних презентацій як засобу підвищення якості знань курсантів під час вивчення навчальних дисциплін «Історія України та української культури», «Українська мова за професійним спрямуванням» і «Сучасна комунікація». *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 1 (24). С. 80–96.
7. Гуменюк І. М. Кінцевий результат навчання в теорії та практиці викладання української мови за професійним спрямуванням. *Гірська школа Українських Карпат. Наукове фахове видання з педагогічних наук*. 2020. № 23. С. 97–103.

8. Гуменюк І. М. Міжкультурна компетентність як маркер професіоналізму вчителя початкових класів. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф.* (Полтава, 04–05 березня 2020 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 61–64.

9. Гуменюк І. М. Модель цілепокладання навчальної дисципліни в контексті сучасних освітніх тенденцій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка.* 2020. № 1. С. 105–112.

10. Гуменюк І. М. Полікодовий текст як засіб реалізації текстоцентричної технології навчання. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* Випуск 4 (133). Одеса, 2020. С. 97–103.

11. Гуменюк І. М. Принципи реалізації контекстного навчання в процесі викладання української мови за професійним спрямуванням. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* 2020. Вип. 1. С. 63–69.

12. Гуменюк І. М. Ретроспективний аналіз змісту навчання української мови за професійним спрямуванням. *Гірська школа Українських Карпат. Наукове фахове видання з педагогічних наук.* 2020. № 22. С. 60–66.

13. Гуменюк І. М. Українська мова за професійним спрямуванням: життєвий цикл навчальної дисципліни та її статус у сучасних педагогічних закладах вищої освіти. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія».* 2020. Том 6. № 2. С. 195–205.

14. Гуменюк І. М. Формування інтересу до професійної діяльності як компонент мети освітніх програм закладів вищої педагогічної освіти України. *Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи: збірник наукових праць.* Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, педагогічний факультет, кафедра теорії та методик початкової освіти; редкол.: Н. В. Бахмат, Н. В. Гудима, О. В. Ковальчук. Київ: Міленіум, 2020. Випуск 2. С. 62–64.

15. Дмитрук Л. І., Павлюк В. А. Особливості викладання української мови студентам-нефілологам: лінгвістичний та культурологічний підходи. *The World of Science and Innovation. Abstracts of II International Scientific and Practical Conference London, United Kingdom 16–18 September 2020.* С. 342–350.

16. Ємець Л. В., Сорочинська С. П. Особливості розвитку творчого потенціалу студентів на заняттях з філологічних дисциплін та за допомогою гурткової роботи. *Вісник Житомирського агротехнічного коледжу: збірник наукових праць.* Вип. 2. Житомир: ЖАТК, 2020. С. 87–94.

17. Ковальова К. О., Гура І. В. Значення української фахової термінології у формуванні професійної мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця. *Матеріали VI Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції студентів і молодих вчених.* 2020. С. 47–49.

18. Ліштаба Т. В. Основні аспекти редагування текстів офіційно-ділового стилю на заняттях з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 188. С. 112–115.

19. Мамич М. В., Шевченко-Бітенська О. В. З історії вивчення професійної мови. *Наука та суспільне життя України в епоху глобальних викликів людства у цифрову еру (з нагоди 30-річчя проголошення незалежності України та 25-річчя прийняття Конституції України): у 2 т.: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 21 трав. 2021 р.) / Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Т. 1. С. 679–683.*

20. Нечипоренко А. Формування стилістичної компетентності здобувачів вищої освіти на заняттях з «Української мови за професійним спрямуванням». *Українська мова та культура в сучасному гуманітарному часопросторі: аспекти формування комунікативної компетентності фахівця. Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. 19 лютого 2021 року. Ірпінь. С. 107–110.

21. Онкович Г. В., Боголюбова М. М., Ляліна О. О. Презентація як різновид публічного виступу при вивченні курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». *Інновації та традиції у мовній підготовці студентів: матеріали міжнародного науково-практичного семінару 8 грудня 2020 року*. Х.: Видавництво Іванченка І. С., 2020. С. 152–155.

22. Онкович Г., Боголюбова М., Флегонтова Н. Медіаосвіта як технологія при вивченні курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». *Нові технології навчання: збірник наукових праць*. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ, 2020. Вип. 94. С. 253–259.

23. Орлова О. П. Формування умінь і навичок текстотворення у студентів-нефілологів. *Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики: монографія / За редакцією Е. Палихати, О. Петришиної*. Тернопіль: Підручники і посібники, 2021. С. 306–314.

24. Подоліук С. М., Стрельбіцька О. О. Нетворкінг і майстермайнд для педагогів: у контексті вивчення української мови (за професійним спрямуванням). *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*. 2021. Вип. 2. С. 68–72.

25. Поздрань Ю. В., Зозуля І. Є., Франчук Н. Л. Сучасні тенденції в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Т. 1, № 13. С. 94–98.

26. Приходько О. Метод проєктів як технологія інноваційного викладання української мови у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 27, том 4. С. 165–168.

27. Савченко О., Коверсун Н. Методика проведення бінарних занять із курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і дисциплін

авіаційно-технічної галузі в закладі фахової передвищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Том 3. № 30. С. 71–75.

28. Трошина С. Комунікативний підхід у викладанні української мови за професійним спрямуванням. *Національна ідентичність в мові і культурі: збірник наукових праць* / за заг. ред. О.Г. Шостак. К.: Талком, 2021. С. 202–205.

29. Юрійчук Н. Д. Застосування сучасних форм і методів організації навчальної діяльності студентів ЗВО під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». *The 6 th International scientific and practical conference “World science: problems, prospects and innovations”* (February 23–25, 2021) Perfect Publishing, Toronto, Canada. 2021. P. 767–773.

30. Humeniuk I. Principles of optimisation of teaching language disciplines at pedagogical institutions of higher education. *Taras Shevchenko 6th International conference on social sciences*. April 4–5, 2021. Kyiv, Ukraine. P. 194.

31. Святецька Л. І. Використання інформаційних технологій навчання на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. *Теорія і практика професійної підготовки сучасного фахівця: науково-методичний збірник*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. Випуск 6 (13). С. 250–255.

32. Сукаленко Т., Ладиняк Н. Службове листування як форма сучасної ділової комунікації. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 34. Том 5. С. 114–118.

33. Циганенко В. Л., Сергієва А. В. Проблеми викладання українського фахового мовлення у технічних закладах вищої освіти. *Чорноморські наукові студії: матеріали Шостої всеукраїнської мультидисциплінарної конференції*, м. Одеса, 15 травня 2020 року. Одеса: Міжнародний гуманітарний університет, 2020. С. 201–204.

34. Шутак Л. Рецензія на робочу програму з навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» (Спеціальність 223 «Медсестринство» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) (Чернівці, 2020). *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*. 2020. № 1. С. 110–111.

35. Юрійчук Н. Д. Застосування сучасних форм і методів організації навчальної діяльності студентів зво під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». *The 6 th International scientific and practical conference “World science: problems, prospects and innovations”* (February 23–25, 2021) Perfect Publishing, Toronto, Canada. 2021. С. 767–773.

36. Юрчак Г. М. Застосування технології розвитку критичного мислення студентів під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Т. 1, Вип. 13. С. 127–131.

Законодавчо-нормативна база

1. Декларація про державний суверенітет України. *Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР)*. 1990. № 31. ст. 429. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/55-12#Text>

2. Закон Центральної Ради «Про державну мову». URL: <https://pravo.studio/derjavi-prava-istoriya/zakon-tsentralnoji-radi-pro-derjavnu-movu-70839.html>

3. Конституція України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 1996, № 30, ст. 141. Ст. 10.

4. Про забезпечення функціонування української мови як державної: Закон України. Із змінами і доповненнями, внесеними Законом України від 19 вересня 2019 року № 114-IX. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2019, № 21, ст.81. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>

5. Про затвердження Порядку взаємодії Уповноваженого із захисту державної мови з органами державної влади, органами влади Автономної Республіки Крим, органами місцевого самоврядування: постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року № 819. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/819-2019-%D0%BF>

6. Про затвердження Порядку здійснення Уповноваженим із захисту державної мови контролю за застосуванням державної мови органами державної влади, органами влади Автономної Республіки Крим, органами місцевого самоврядування: постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року № 817 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/817-2019-%D0%BF>

7. Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційними поданнями 51 народного депутата України про офіційне тлумачення положень статті 10 Конституції України щодо застосування державної мови органами державної влади, органами місцевого самоврядування та використання її у навчальному процесі в навчальних закладах України (справа про застосування української мови) № 10-рп/99 від 14 грудня 1999 р.

Словники

1. Бутенко Н. П. Словник асоціативних значень іменників в українській мові. Львів: Вища школа, 1989. 326 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

3. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. К.: Вища школа, 1985. 361 с.

4. Головашук С. І. Складні випадки наголошення: словник-довідник. К.: Либідь, 1995. 192 с.

6. Гринчишин Д. І., Калимошний А. Словник-довідник з культури української мови. Львів, 1996.

7. Гринчишин Д. І., Сербенська О. А. Словник паронімів української мови. К., 1986. 222 с.

8. Деркач П. М. Короткий словник синонімів української мови. Львів-Краків-Париж: Просвіта, 1993. 208 с.
9. Етимологічний словник української мови: в 7-ми томах. Т. 1-3. К., 1982, 1985, 1989.
10. Енциклопедія Українознавства: В 6-ти томах. Перевидання в Україні. Львів, 1993–1996.
11. Єрмоленко С. Я. Словник труднощів української мови. К., 1989.
12. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови. К.: Кобза, 1995. 472 с.
13. Коломієць М. П., Регушевський Є. С. Словник фразеологічних синонімів. К.: Рад. школа, 1988. 200 с.
14. Лесюк М. П. Словник русизмів у сучасній українській мові. Івано-Франківськ, 1993. 24 с.
15. Морфемний словник / Укладач Л. М. Полюга. К., 1983. 464 с.
16. Орфографічний словник української мови: близько 125000 слів / Уклад.: С. І. Головащук, М. М. Пешак, В. М. Русанівський, О. О. Тараненко. Вид. 2-е, випр. і доп. К.: Довіра, 1999. 989 с.
17. Полюга Л. М. Словник антонімів. К., 1987. 173 с.
18. Російсько-український словник ділової мови. К.: Редакція журналу «Український світ», 1992. 295 с.
19. Сліпушко О. М. Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові. 10000 слів. К.: Криниця, 1999. 512 с.
20. Словник ділової людини / Укладачі Р. І. Тринько, О. Р. Тринько. Львів: Світ, 1992. 72 с.
21. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. К.: Довіра, 2000. 1018 с.
22. Словник синонімів української мови: В 2 т. / А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін. К.: Наук. думка, 1999-2000. Т.1 – 1030 с. – Т.2 – 960 с.
23. Словник української мови: в 11-ти т. К.: Наукова думка, 1970–1980.
24. Тараненко О. О., Брищин В. М. Російсько-український словник (сфера ділового спілкування). К.: УНВЦ «Рідна мова», 1996. 288 с.
25. Тлумачний словник-мінімум української мови: Близько 7,5 тис. слів. 2-е вид., доп. і перероб. / Уклали Л. О. Ващенко, О. М. Єфімов. К.: Довіра, 2000. 534 с.
26. Удовиченко Г. М. Фразеологічний словник української мови: У 2-х т. К.: Вища школа, 1984. 384 с.

12. Інформаційні ресурси

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/basic1/>
2. Гуменюк І. М. Дистанційний курс з навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». URL: https://d-learn.pnu.edu.ua/index.php?mod=course&action=ReviewOneCourse&id_cat=185&id_cou=1401

3. Державна уніфікована система документації. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлення документів. ДСТУ 4163-2020. URL: https://zakon.help/files/article/11494/%D0%94%D0%A1%D0%A2%D0%A3%204163_2020.pdf

4. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено Постановою Кабінету міністрів України від 21.02.2018. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

5. Закон Центральної Ради «Про державну мову». URL: <https://pravo.studio/derjavi-prava-istoriya/zakon-tsentralnoji-radi-pro-derjavnu-movu-70839.html>

6. Конституція України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 1996, № 30, ст. 141. Ст. 10. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>

7. Лінгвістичний портал «Мова. info». URL: <http://www.mova.info/>

8. Національний класифікатор України «Класифікатор професій ДК 003:2010». URL: https://hrliga.com/index.php?module=norm_base&op=view&id=433

9. Освітня програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2020. 22 с. URL: <https://kttmdiso.pnu.edu.ua/навчально-методична-робота/освітня-програма>

10. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2020. 22 с. URL: <https://kppo.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/72/2020/01/ОСВІТНЯ-ПРОГРАМА.pdf>

11. Портал української мови та культури «Словник-UA». URL: <https://slovnuk.ua/>

12. Про авторське право й суміжні права: Закон України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1994. № 13. ст. 64. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12#Text>

13. Про вищу освіту: Закон України. Редакція від 02.10.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

14. Про дошкільну освіту: Закон України. Редакція від 01.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>

15. Про забезпечення функціонування української мови як державної: Закон України. Із змінами і доповненнями, внесеними Законом України від 19 вересня 2019 року № 114-IX. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2019. № 21. ст. 81. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>

16. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу

загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України (Мінекономіки) № 2736 від 23.12.2020. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf

17. Про освіту. Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print>

18. Про повну загальну середню освіту. Закон України. Редакція від 02.10.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

19. Репозитарій Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника. URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/>

20. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL: <http://www.sum.in.ua/>

21. Словопедія. Українські тлумачні словники. URL: <http://slovopedia.org.ua/>

22. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 № 1456. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>

23. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>

24. Український лінгвістичний портал «Словники України» online. URL: <https://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>

25. Українська мова за професійним спрямуванням. Навчальний блог Ірини Гуменюк. URL: https://ukrainska-mova-za-profesijnim-spramuvannam--navchalnij-blog-irin.webnode.com.ua/?_ga=2.17196409.1988117185.1635155526-1283841390.1635155526 (дата звернення: 25.10.2021).

26. Український правопис (2019). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/ukrayinskij-pravopis-2019>

27. Університет обдарованої дитини. URL: <https://kidsuniver.blogspot.com/>

28. Форум «Словник-UA». URL: <https://slovnyk.ua/forum/viewtopic.php?t=3695>

Додаток Г

Програма роботи студентської наукової проблемної групи

Таблиця Г.1

Теми наукових досліджень студентів

№ п/п	Прізвище студента	Назва теми	Характер та обсяг роботи
1		Формування читацького інтересу учнів 3-х класів на уроках позакласного читання.	
2		Збагачення мовлення учнів 4-х класів складними реченнями на уроках української мови.	
3		Формування звукової культури мовлення учнів 3 класу на уроках української мови.	
4		Розвиток образного мовлення учнів 3-го класу на уроках української мови.	
5		Формування орфографічної грамотності учнів 4-х класів на уроках української мови.	
6		Розвиток мовленнєвих творчих здібностей учнів 4-х класів на уроках української мови.	
7		Формування соціокультурної компетенції учнів 2-го класу засобами казки.	
8		Розвиток діалогічного мовлення учнів 4-го класу засобами сюжетно-рольових ігор.	
9		Формування усного ініціативного мовлення учнів 3-го класу на уроках розвитку зв'язного мовлення.	
10		Формування морфологічної компетенції в учнів 4-го класу засобами лінгвістичної казки.	
11		Формування інтересу до занять фізичною культурою молодших школярів засобами позашкільної діяльності.	
12		Розвиток читацьких інтересів учнів 4 класу засобами дитячого бестселера.	
13		Формування риторичної культури майбутніх учителів на заняттях мовно-літературного циклу.	
14		Університет обдарованої дитини як освітньо-виховне середовище. Реалізація технології коучингу.	

Календарний план роботи на 2021/2022 н.р.

№ п/п	Заходи	Виконавець	Термін виконання	Відмітка про виконання
1.	Організаційне засідання. Вибори старости.	Білавич Г. В., Гуменюк І. М.	21.09.2021	
2.	Ухвалення плану роботи гуртка.	Білавич Г. В., Гуменюк І. М., староста	28.09.2021	
3.	Ознайомлення з тематикою наукових досліджень. Обрання теми для дослідження.	Білавич Г. В., Гуменюк І. М., староста	До 19.10.2021	
4.	Лекція-бесіда «Цікаве й актуальне в сучасній науці».	Білавич Г. В. Гуменюк І. М.	25.10.2021	
5.	Підготовка студентів до участі в міжнародних та всеукраїнських конференціях.	Білавич Г. В., Гуменюк І. М.	Упродовж року	
8.	Консультації студентів щодо написання наукових робіт	Білавич Г. В., Гуменюк І. М.	Упродовж року	
11.	Підготовка студентів до участі у звітній науковій студентській конференції	Білавич Г. В., Гуменюк І. М.	Січень-лютий 2022 року	
13.	Тренінг «Як подолати страх перед аудиторією».	Білавич Г. В.	Квітень 2022 р.	
14.	Підготовка наукових статей до друку.	Білавич Г. В., Гуменюк І. М.	Квітень 2022 р.	
15.	Зустріч учасників проблемної групи з аспірантами та докторантами.	Білавич Г. В., Гуменюк І. М.	Травень 2022 року	
16.	Підготовка студентів до публічного захисту курсових, магістерських робіт.	Білавич Г. В., Гуменюк І. М.	Травень 2022 року	
17.	Підсумкове засідання. Підбиття підсумків роботи.	Білавич Г. В., Гуменюк І. М., староста	Травень 2022 року	

Додаток Д

Фрагмент методичної розробки лекції-діалогу з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»

Тема: «Державна мова – мова професійного спілкування»

Мета: усвідомлення ролі мови як символу національної гідності та державності в житті суспільства; засвоєння основних понять теми; забезпечення оволодіння основними нормами сучасного українського професійного мовлення; виховання суспільно активних особистостей, небайдужих до долі народу та його мови; розвиток культури мовлення, мовного чуття та сприйняття краси рідного слова.

Основні поняття: мова, мовлення, українська літературна мова, українська національна мова, державна мова, комунікативна компетенція, мовно-комунікативна професійна компетенція,

План

1. Мова й мовлення, їх функції. Поняття національної та літературної мови. Найістотніші ознаки літературної мови.
2. Мова професійного спілкування як функціональний різновид української літературної мови. Професійна мовнокомунікативна компетенція. Мовні норми.
3. Мовне законодавство та мовна політика в Україні.

Література

1. Український правопис / Українська національна комісія з питань правопису. Київ, 2019. 282 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/ukrayinskij-pravopis-2019>
2. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник. К.: Алерта, 2010. 696 с.
3. Ющук І. П. Українська мова: підручник / 3-є вид. К.: Либідь, 2006. 640 с.

1. Мова й мовлення, їх функції. Поняття національної та літературної мови. Найістотніші ознаки літературної мови

Мова – суспільне явище. (*Ініціювання діалогу: Як ви вважаєте, чому?*)

Вона виникає, розвивається й функціонує в суспільстві, охоплює всі сфери суспільного життя: освіту, науку, мистецтво та інші. Розвиток мови тісно пов'язаний із розвитком суспільства.

(*Ініціювання діалогу: Мова і мовлення – це одне й те ж чи різні поняття? Чому? У чому різниця? Доведіть?*)

Мовлення – форма існування мови, тобто різноманітне використання мови людьми в усіх ділянках громадського та особистого життя.

Уперше необхідність розмежування мови і мовлення обґрунтував швейцарський мовознавець Фердинанд де Соссюр. Відокремлюючи мову від мовлення, він стверджував, що **мова** – це знакова система, готовий продукт, пасивно засвоєний індивідом. А **мовлення** – це сума того, що люди говорять, і включає індивідуальні комбінації, залежні від волі мовців. Тобто, мова і мовлення – це два боки мовної діяльності, яка, будучи одночасно фізичною, фізіологічною і психологічною, відноситься до сфери індивідуального і соціального.

Сьогоднішня лінгвістика виходить із того, що мова і мовлення тісно взаємопов'язані і не існують окремо, хоча і мають багато відмінностей.

(Ініціювання діалогу: Що спільного між мовою і мовленням?)

Взаємозв'язок мови і мовлення виявляється у таких моментах:

- 1) мова і мовлення – дві форми існування єдиної мовної дійсності;
- 2) мова здійснюється через мовлення і навпаки;
- 3) розвиток мови залежить від розвитку мовлення;
- 4) постійний розвиток мови здійснюється у мовленні і через мовлення;
- 5) для мови і мовлення спільною є функція бути засобом спілкування, волевиявлення та зберігання інформації.

(Ініціювання діалогу: На вашу думку, чим відрізняються ці явища?)

Відмінне між мовою і мовленням:

- 1) мова перебуває поза категорією часу і простору, а мовлення прив'язане до моменту і місця;
- 2) мовлення пов'язане з конкретним носієм мови, тому є індивідуальним явищем, мова ж – спільним, колективним;
- 3) мовлення – явище психічне, мова – соціальне;
- 4) мовлення рухоме, динамічне, розгортається в часі, а мова прагне до стабільності;
- 5) мовлення – історичне, мова ж – позаісторична (мовлення відчуває вплив усіх факторів історичного і суспільного середовища, тому виступає провідником історичних впливів, а мова захищається від впливу мовлення своїми нормами);
- 6) мовлення матеріальне, мова – абстрактна система.

Державна мова – „це закріплена традицією або законодавством мова, вживання якої обов'язкове в органах державного управління та діловодства, громадських органах та організаціях, на підприємствах, у закладах освіти, науки, культури, у сферах зв'язку та інформатики” (Українська мова: Енциклопедія. К.: Укр. енциклопедія, 2000. С. 126).

(Ініціювання діалогу: Говорячи про українську національну та українську літературну мову, ми маємо на увазі один предмет розмови?)

Українська національна мова включає в себе всю сукупність мовних засобів українського народу: літературну мову, територіальні діалекти, соціальні і професійні жаргони.

Літературна мова посідає особливе місце серед інших мовних засобів.

Основні ознаки літературної мови:

1. Літературна мова обслуговує всю націю на всій території її проживання, а використання місцевих діалектів обмежене вжитком населення певної території. *(Ініціювання діалогу: Які діалекти існують на території України? Які їх особливості?)*

2. Літературна мова становить вищу форму національної мови, якій підпорядковані діалекти і жаргони як нижчі. Хоча літературна мова постала на діалектній основі (полтавсько-київський діалект), проте вона багатша від діалектної мови словником, складніша синтаксисом, стійкіша традиціями. Вона не протистоїть діалектам, а перебуває з ними в постійному зв'язку, черпаючи з народного джерела нові мовні засоби.

3. Якість; це мова, відшліфована й оброблена майстрами слова, удосконалена і збагачена мовною практикою.

4. Унормованість; це означає, що до літературної мови як вищого надбання народу ставляться певні вимоги; у ній існують певні «правила поведінки» – норми, які регулюють добір елементів з національної мови в літературну.

Літературна мова функціонує в усній та писемній формах, кожна з яких має свої особливості.

(Ініціювання діалогу: Де використовується усна форма літературної мови?)

Усна форма літературної мови використовується в безпосередньому спілкуванні людей, побуті, виробничо-професійних сферах.

(Ініціювання діалогу: Де використовується писемна форма літературної мови?)

Писемна форма літературної мови функціонує у сферах державної, політичної, господарської, наукової та культурної діяльності.

Основні функції мови і мовлення:

- 1) комунікативна (спілкування);
- 2) когнітивна (мислетворча);
- 3) акумулятивна (нагромадження, збереження і передача інформації);
- 4) емотивна (вираження емоцій, психічного стану);
- 5) естетична (вплив красивого мовлення на слухача);
- 6) фатична (функція встановлення мовленнєвого контакту);
- 7) сугестивна (магічна);
- 8) культурноносна (мова є базою для культури);
- 9) метамовна (мова є інтерпретатором мови: лінгвістика описує мову за допомогою мови);
- 10) національної ідентифікації.

(Ініціювання діалогу: Як можна пояснити кожен з функцій? Наведіть реальні приклади.)

(Отже, які висновки можна зробити з цього питання теми? Які ключові поняття використовувалися?)

2. Мова професійного спілкування як функціональний різновид української літературної мови. Професійна мовнокомунікативна компетенція. Мовні норми

«Мова професійного спілкування – це функціональний різновид української літературної мови, яким послуговуються представники певної галузі виробництва, професії, роду занять. Як додаткова лексична система професійна мова, не маючи власної специфіки фонетичного та граматичного рівнів, залишається лексичним масивом певної мови» (Шевчук С. В., Клименко І. В. *Українська мова за професійним спрямуванням: Підручник*. К.: Алерта, 2010. С. 17).

(Ініціювання діалогу: Яка група слів яскраво презентує галузь діяльності людини?)

Терміни – це слова чи словосполучення, які створюються для точного відображення спеціальних понять і предметів. Терміни характеризуються точністю значення, відсутністю образних, емоційно-експресивних відтінків.

«Усі лексичні одиниці фахових текстів поділяються на чотири групи:

- терміни певної галузі, що мають власне визначення;
- міжгалузеві загальнонаукові термінологічні одиниці (терміни філософії, політології, філології);
- професіоналізми;
- професійні жаргонізми. Що не претендують на точність і однозначність»

(Кияк Т. Р. *Функції та переклад у фахових текстах*. Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. Вип. 32. 2007. С. 104).

Обов'язкові вимоги до термінів у фаховому мовленні:

1. Термін треба вживати лише у тій формі, яка зафіксована у словнику. Так, якщо у словнику зафіксоване слово «діловодство», то слід користуватися тільки ним, уникаючи інших форм (діловедення, справоведення).

2. Термін повинен уживатися з одним значенням, закріпленим за ним у словнику. Економічний термін повинен вживатися в тому значенні, у якому його застосовують економісти-інженери і т. д.

3. Слід дотримуватися правил утворення від терміна похідних форм, засвідчених у словниках чи довідниках. Так, загальноновживане слово «акт» у родовому відмінку має закінчення – у (*акту*), а термін діловодства – а (*акта*).

4. У термінології багатьох галузей науки існують терміни-дублети (нові й старі, власномовні й запозичені – для позначення певного поняття), терміни-неологізми (нові, маловідомі). Вибираючи серед цих термінів потрібний, слід орієнтуватися на вже кодифікований, часто вживаний не лише у писемному, а й в усному спілкуванні.

5. Щодо іншомовних слів, то в діловому тексті вони повинні вживатися лише в тому випадку, коли відсутній український відповідник. Окрім того, варто пам'ятати, що вживати іншомовні слова можна лише ті, які отримали міжнародне визнання, оскільки вони не мають національного еквівалента. До

них належать слова, що використовуються в бухгалтерії, фінансовій справі, діловодстві, зовнішній торгівлі (*бланк, штамп, штраф, віза, резолюція, гриф, банк, депозит і т.д.*).

За наявності українського відповідника перевага у вживанні надається йому, а не запозиченому слову: (*Доберіть українські відповідники*)

координувати – погоджувати; *апелювати* – звертатися;
лімітувати – обмежувати; *симптом* – ознака.

6. При складанні тексту документа слід уникати тавтології та зайвих слів, які ускладнюють розуміння речень у результаті збільшення їх довжини.

(*Ініціювання діалогу: Як ви розумієте поняття «тавтологія»? Наведіть приклади «зайвих слів» у тексті.*)

Висококваліфікований фахівець повинен володіти мовною, мовленнєвою та комунікативною компетенціями.

«Мовна професійна компетенція – це сума систематизованих знань норм і правил літературної мови, за якими будуються правильні мовні конструкції та повідомлення за фахом.

Мовленнєва професійна компетенція – це система умінь і навичок використання знань під час фахового спілкування.

Професійна мовнокомунікативна компетенція – це система знань, умінь і навичок, потрібних для ефективного спілкування» (*Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: Підручник. К.: Алерта, 2010. С. 18.*).

Норми літературної мови – прийняті у суспільній практиці людей правила вимови, вживання слів, граматичних форм, побудови словосполучень і речень.

Існує ще поняття узусу. **Узус** – прийняті нормативні реалізації мовних можливостей, норма в дії.

(*Ініціювання діалогу: Які типи норм ви знаєте? Наведіть приклади їх вияву.*)

Розрізняють такі типи норм:

- орфоепічні (вимова звуків і словосполучень – „аудіторія”);
- акцентуаційні (наголошування слів);
- лексичні (слововживання – *загружати (завантажувати) машину*);
- графічні (запис звуків на письмі);
- орфографічні (написання слів та їх частин);
- граматичні (вживання граматичних форм слів, побудови словосполучень і речень): *Він врятував дівчину від акули, з якою потім познайомився*);
- морфологічні (вживання повнозначних змінних слів, граматична оформленість яких відповідає нормі української літературної мови);
- пунктуаційні (постановка розділових знаків);
- стилістичні (добір мовних засобів відповідно до умов спілкування).

(*Отже, які висновки можна зробити з цього питання теми? Які ключові поняття використовувалися?*)

3. Мовне законодавство та мовна політика в Україні

(Ініціювання діалогу: Яку роль відіграє мова в житті суспільства?)

(Ініціювання діалогу: Як можна трактувати поняття «мовна політика»?)

(Ініціювання діалогу: На вашу думку, що має бути пріоритетом мовної політики в Україні?)

(Ініціювання діалогу: Відколи бере початок українське законодавство про мову? Які закони вплинули на функціонування української мови в кінці 20 століття?)

(Ініціювання діалогу: У якому документі закріплено державність української мови?)

(Ініціювання діалогу: Назвіть нещодавно прийняті нормативні акти про мову.)

(Ініціювання діалогу: Як ви вважаєте, як впливає на життя суспільства дотримання мовного законодавства громадянами держави? Чи можна говорити в цьому контексті про національну гідність?)

Проблемні запитання і завдання:

1. Чи входять у структуру української національної мови вульгаризми? Чому?

2. Дайте визначення поняттю «професійно-педагогічна комунікація».

3. Диференціюйте поняття «компетентність» та «компетенція». У чому різниця?

4. Чи можливе використання у документах застарілої лексики?

5. Яке із названих джерел походження фразеологізмів є, на вашу думку, найпродуктивнішим?

6. Які мовні норми сприяють дзвінкості й милозвучності української мови?

7. Яке значення мають акцентуаційні норми у професійному мовленні педагога?

8. Чи використовуються фразеологізми у педагогічному спілкуванні?

9. Який із розділових знаків є специфічною ознакою наукового і ділового стилів мовлення?

10. Для чого потрібна єдина загальнодержавна мова?

Додаток Е

Фрагмент методичної розробки лекції-візуалізації з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»

Тема: «Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації»

Мета: набуття знань про документ, його призначення, класифікацію; оволодіння навичками складання текстів документів, правильного розташування реквізитів на сторінці; набуття вмінь та навичок роботи з документами.

Основні поняття: документ, реквізити документів, формуляр, бланк, юридична сила документа, документообіг, документознавство, адресат, адресант, резолюція, віза, підпис, печатка, рубрикація.

План

1. Поняття документа, його призначення і класифікація.
2. Державний стандарт України на оформлення документів. Вимоги до змісту та розташування реквізитів.
3. Вимоги до бланків документів.
4. Оформлювання сторінки. Вимоги до тексту документа.
5. Основні вимоги до мовних засобів у документах.

Література

Рекомендована література:

1. Державна уніфікована система документації. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлювання документів. ДСТУ 4163-2020. URL: https://zakon.help/files/article/11494/%D0%94%D0%A1%D0%A2%D0%A3%204163_2020.pdf

2. Сучасне діловодство: зразки документів, діловий етикет, інформація для ділової людини / Уклад.: Н.Г. Горголюк, І.А. Казімірова; За ред. В.М. Бріцина. К.: «Довіра», 2007. 687 с.
URL: <https://www.twirpx.com/file/2973957/>

3. Шевчук С.В., Клименко І.В. Українська мова за професійним спрямуванням: Підручник. К.: Алерта, 2010. 696 с.
URL: http://www.dut.edu.ua/uploads/l_666_15833608.pdf



2. Державний стандарт України на оформлення документів. Вимоги до змісту та розташування реквізитів

Вимоги до змісту та розташування реквізитів

Оформлення реквізитів організаційно-розпорядчої документації та порядок їх розташування мають відповідати Національному стандарту України «Державна уніфікована система документації. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлення документів. ДСТУ 4163-2020», який набрав чинності з 1 вересня 2021 р. відповідно до наказу ДП “Український науково-дослідний і навчальний центр проблем стандартизації, сертифікації та якості” від 01 січня 2020 року № 144.



<https://zakon.help/article/nacionalnii-standart-dstu-41632020-derzhavna?menu=82>

Максимальний склад реквізитів і порядок розміщення їх в організаційно-розпорядчих документах за ДСТУ 4163-2020 .

1. Державний Герб України

ДЕРЖАВНИЙ ГЕРБ УКРАЇНИ
(кольорове та чорно-біле зображення)



2. Емблема організації, підприємства, установи





9. Довідкові дані про організацію: індекс підприємств зв'язку, поштова й телеграфна адреса, номер телефону, телетайпа, факсу, номер рахунка в банку

Адреса відправника, індекс
Коваленко Тарас Остапович
вул. Дмитрова, 2, кв. 78
м. Львів
15132

Адреса одержувача, індекс
Романенко Ольга Петрівна
вул. Оливкова, 48, кв. 13
с. Янтарне, Ямпільський р-н
Київська обл.

4 7 8 5 9



10. Назва виду документа (у всіх документах, окрім ..?)

11. Дата. Датою документа є дата його підписання; для документа, що приймається колегіальним органом, – дата його прийняття; для документа, що затверджується, – дата затвердження.

ПРАВИЛЬНО

НЕПРАВИЛЬНО

03.03.2020

~~3.03.2020 р.~~

2020.03.03

~~3.III.2020~~

03 березня 2020 р.

~~03.03.20~~

03 березня 2020 року

~~03.03.2020 р.~~

Друкарня «Смарагд»

вул. Поліграфічна, 5, м. Київ, 02345
Тел./ факс: 0 (44) 1234567

Код за ЄДРПОУ 0001000

12.09.2014 № 01257

На № 275

Загальноосвітній навчальний
заклад № 1111

вул. Липнева, 12,
м. Київ, 03110

*Левченко О. Г.
Прошу підготувати тексти візиток,
рекомендації щодо їх оформлення
та надіслати виконавцю замовлення
Карпенко
12.09.2014*

Про замовлення візиток

У відповідь на Ваш лист повідомляємо, що наша друкарня займається виготовленням поліграфічної продукції на будь-який смак. Ми можемо в найкоротші терміни здійснити замовлення та готові запропонувати друк візиток за зниженою ціною.

Для виконання замовлення Ви маєте надати тексти візиток та рекомендації щодо їх оформлення.

Нагадуємо, що попередня оплата замовлення становить 70% від його загальної вартості.

Заступник директора

Мирний

П. А. Мирний

23. Підпис

Посада

Особистий підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

ТОВ «Усе буде добре»	Директору ТОВ «Усе буде добре»
ПОВІДОМЛЕННЯ	Добродію К. М.
<u>13.06.2019</u> № <u>134</u>	
Про початок відпустки	
Шановний Костянтиніе Миколайовичу!	
За графіком відпусток на 2019 рік частина Вашої щорічної основної відпустки тривалістю 14 календарних днів припадає на липень 2019 року.	
Просимо визначити дату початку відпустки для підготовки наказу про надання відпустки.	
Начальник відділу кадрів	<i>Добренька</i> Галина ДОБРЕНЬКА
Дата початку відпустки <u>9 липня 2019 р.</u>	
<u>Добродій</u> підпис	<u>14.06.2019</u> дата

ТЕСТ

- Підпис у документі треба оформлювати так:
 - Директор інституту, прізвище, ініціали, підпис;
 - Директор інституту, підпис, ім'я, прізвище;
 - Директор інституту, ініціали, прізвище, підпис.
- Відбиток печатки на службовому документі проставляють так, щоб він охоплював:
 - перші кілька літер назви посади особи, яка підписала документ;
 - останні кілька літер назви посади особи, яка підписала документ;
 - останні кілька літер прізвища особи, яка підписала документ;
 - останній рядок тексту службового документа.
- Гриф затвердження розміщується:
 - у правому верхньому кутку лицьового боку першої сторінки документа;
 - у лівому нижньому кутку лицьового боку першої сторінки документа;
 - у правому верхньому кутку зворотного боку першої сторінки документа;
 - у лівому нижньому кутку зворотного боку першої сторінки документа.
- Вкажіть допустимий варіант датування документа:
 - 1.02.2006;
 - 1.02.06 р.;
 - 01.II.06;
 - 2006.02.01.

Додаток Ж

Фрагмент методичної розробки лекції із запланованими помилками з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»

Тема: «Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні»

Мета: набуття знань про особливості функціональних стилів, їх ознаки, призначення, сферу використання; оволодіння уміннями і навичками створення текстів різних стилів; розширення знань про текст як засіб комунікації.

Основні поняття: *мовний стиль, функціональний стиль, жанр, емоційно-експресивні ознаки мови, комунікативна професіограма вчителя початкових класів.*

План

1. Функціональні стилі української мови та сфера їх застосування. Основні ознаки функціональних стилів.

2. Професійна сфера як інтеграція офіційно-ділового, наукового і розмовного стилів.

3. Комунікативна професіограма фахівця.

Література

1. Ботвина Н. В. Офіційно-діловий та науковий стилі української мови: навч. посібник. К.: «АртЕк», 1998. 192 с.

2. Мацько Л. І. Стилістика української мови: підручник. К.: Вища школа, 2003. 462 с.

3. Мова і час. Розвиток функціональних стилів сучасної української літературної мови. К.: Наукова думка, 1997. 237 с.

4. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник. К.: Алерта, 2010. 696 с.

Організаційний аспект: *повідомлення студентам про специфіку лекції (лекція із запланованими помилками), кількість помилок (10), спосіб їх фіксації та виправлення (відразу після розгляду логічної частини питання).*

1. Функціональні стилі української мови та сфера їх застосування.

Основні ознаки функціональних стилів

Мовний стиль – це сукупність засобів, вибір яких зумовлюється змістом, метою та характером висловлювання. Практична стилістика використовує термін *функціональний стиль* – різновид мовлення з властивим йому лексичними, фразеологічними, морфолого-синтаксичними, орфоепічно-акцентуаційними засобами, що використовуються для здійснення однієї з функцій мови – спілкування, повідомлення та впливу.

Помилка 1. В українській мові виокремлюють *5 писемних стилів*: художній, науковий, публіцистичний, розмовний та офіційно-діловий. Однак чіткої межі між ними немає, кожен з них може містити елементи іншого.

Кожен зі стилів має свої характерні особливості й реалізується у властивих йому жанрах. **Жанри** – різновиди текстів певного стилю, що різняться, насамперед, метою мовлення, сферою спілкування та іншими ознаками.

Художній стиль

Сфера використання: художня література.

Різновиди: проза й поезія (жанри: *трагедія, комедія, драма, роман, повість, оповідання, поема, епіграма, лірика, байка* та ін.). Може містити елементи всіх мовних стилів.

Призначення: образно відтворювати дійсність, тобто змальовувати життя через образи, втілені в слові.

Помилка 2. Ознаки: чуттєвість, *точність, компресія*, глибока виразність, емоційність, естетична вмотивованість, вживання художніх тропів.

Зразок художнього стилю:

Помилка 3. *«Урок – форма організації навчання, за якої заняття проводить учитель з групою учнів постійного складу, одного віку й рівня підготовки впродовж певного часу і відповідно до розкладу навчальних занять»* (Фіцула М. М. Педагогіка: Посібник. К.: Академія, 2000. 542 с.).

Науковий стиль

Помилка 4. Сфера використання: *кіно, телебачення*, освіта.

Призначення: повідомляти про результати досліджень, доведення теорій, класифікація, систематизація знань.

Помилка 5. Ознаки: понятійність, предметність, *образність*, об'єктивність, логічна послідовність, узагальненість, однозначність, точність, лаконічність, переконливість, аналіз, синтез, аргументація, висновки.

Помилка 6. Мовні засоби: велика кількість термінів, схем, таблиць, графіків, цитат, покликань, *епітетів, порівнянь, метафор*, розгорнуті складні речення.

Різновиди:

- власне науковий – репрезентується такими жанрами, як дисертація, монографія, наукова стаття, доповідь, дипломна, магістерська, курсова робота тощо;

- науково-популярний – розрахований на нефахівців, спрямований на доступність викладу наукової інформації;

- науково-навчальний – реалізується в підручниках, посібниках, спрямований на поступове, систематизоване подання інформації з метою навчання;

- виробничо-технічний – використовується у вузькоспеціалізованих галузях виробництва.

Зразок наукового стилю:

Помилка 7. «Урок – це дзеркало загальної педагогічної культури вчителя, мірило його інтелектуального скарбу, показник його кругозору, ерудиції» (В. Сухомлинський).

Публіцистичний стиль

Сфера використання: громадсько-політична, суспільно-культурна, виробнича і навчальна діяльність, засоби масової інформації.

Призначення: розв'язання суспільно-політичних питань, активний вплив на слухача, пропаганда, агітація.

Ознаки: логічність доказів, точність, емоційно-експресивна образність, використання художніх засобів, суспільно-політичної лексики, риторичних запитань, повторів.

Різновиди: газетний, радіомовлення і телебачення (жанри: *виступ, нарис, стаття, памфлет, фейлетон, дискусія, репортаж*).

Зразок публіцистичного стилю:

«Я назавжди запам'ятав цей урок. Запам'ятають-то, запам'ятав, але повинні були минути роки, щоб я його усвідомив. Усвідомив, що це і є справжнє виховання, про яке не всі дорослі знають. Що тільки прикладом і виховують. Не криком, не звинуваченнями, не биттям... Тільки приклад працює, більше ніщо. І хлопчик цей показав приклад. І мамі, і мені. І він змінив нас.

Де ти, хлопчику?! Як склалася твоя доля? Як же ти нам потрібен усім! Адже ми без тебе пропадемо». (Газета «Дарницькі вісті». 11 липня 2021 р.).

Розмовний стиль

Сфера використання: побут, офіційне й неофіційне спілкування, навчання, наукова, виробнича, суспільно-політична та інші сфери життя.

Призначення: задовольняти потребу людей у спілкуванні.

Ознаки: простота, неодноманітність, емоційно-експресивне забарвлення, просторічні елементи в лексиці, різні інтонації, ритми, мелодика, неповні, еліптичні речення і позамовні засоби (міміка, жести, ситуація), порушення літературних норм (росіянізми, вульгаризми, жаргонізми, неправильна вимова слів).

Помилка 8. Форми: проза і поезія.

Зразок розмовного стилю:

«– Чи можуть батьки бути проти уроків в Zoom? І чи можуть уроки відбуватися тільки у Viber? Чому?»

Світлана Стельмах:

Як на мене, уроків у Viber бути не може. Це – соцмережа для комунікації. У мене таких випадків не було. Але ж форма й методи залишаються академічною свободою вчителя.

Ольга Мірошникова:

Можуть, звісно. Батькам і шпалери можуть не подобатись у кабінеті вчителя, і колір підлоги в коридорі. Я знаю випадки, коли батьки погоджувалися на Viber, бо “вчителька не вміє”. Так і починається професійна деградація». (Незвичні запитання про дистанційне навчання – відповіді вчителів і законодавства. URL: <https://nus.org.ua/articles/nezvychni-zapytannya-pro-dystantsijne-navchannya-vidpovidi-vchyteliv-i-zakonodavstva/> (дата звернення: 22.12.2021)

Епістолярний стиль

Сфера використання: приватне листування.

Помилка 9. Призначення: *чітка фіксація інформації з організаційною метою.*

Ознаки: стандартні початки і закінчення, широке використання форм ввічливості, невимушеність у доборі лексичних одиниць, може містити елементи всіх інших мовних стилів.

До епістолярного стилю зараховують також щоденники, записки, мемуари.

Зразок епістолярного стилю:

«Є у мене три теми:

Продовження старих персонажів.

Тема про долю жінки (велика тема).

Світ через звільнене село у сорок зруйнованих хат, 200 трупів і двох живих жінок.

Треба додумати і поєднати їх у один твір» (Довженко О. Щоденник. (1941-1956)).

Офіційно-діловий стиль

Офіційно-діловий стиль використовується в державному, суспільному, політичному, господарському житті, в ділових стосунках між інституціями й установами, в громадській, виробничій та іншій діяльності громадян.

З офіційно-діловим стилем маємо справу в текстах указів, законів, наказів, розпоряджень, звітів, ухвал, у діловому листуванні. Це стиль Конституції України.

Помилка 10. Має дві форми: усну і писемну. Усна – це телефонні розмови офіційно-ділового характеру, дискусії, розмови з підлеглими. Писемна – тексти *засобів масової інформації*.

Ознаки: стабільність, стандартизація, наявність реквізитів, стислість, чіткість, логічність, відсутність емоційності та образності. Для офіційно-ділового стилю характерні усталені мовні звороти, стандартні початки і закінчення документів, поділ на частини.

Лексика здебільшого нейтральна, вживається в прямому значенні. Застосовується спеціальна термінологія та специфічні синтаксичні

конструкції, зокрема кліше (сталі формули, закріплені за певними ситуаціями: укладання угоди (трудової), договірні сторони).

Для чіткої організації тексту запроваджується поділ на параграфи, пункти, підпункти. Речення чіткі й нескладні.

Офіційно-діловий стиль має **підстили**: дипломатичний, законодавчий, адміністративно-канцелярський.

Зразок офіційно-ділового стилю:

«Державною мовою в Україні є українська мова.

Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України.

В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України.

Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування». (Конституція України. Стаття 10).

Стили усної мови

1. Ораторський (властивий публічним виступам, лекціям, промовам, доповідям та іншим формам політичної, культурної, освітньої діяльності). Оратор лише мовою і вмінням оформляти свою промову повинен завоювати інтерес слухачів. Тому до нього ставляться високі вимоги. Він необмежений у доборі лексики, у ділянці синтаксису характеризується звертаннями, повтореннями, чіткими висновками. Високе вміння публічного мовлення називається ораторським мистецтвом.

2. Розмовно-побутовий обслуговує потреби усного спілкування в побутовій сфері. Типовою формою вияву є діалог. Через різні допоміжні засоби (жести, міміка, інтонація) він не вимагає особливої повноти. Часто використовуються натяки, недомовленості, а цілковита повнота сприймається як недоречний педантизм.

3. Просторічний – характеризує спілкування людей, які не володіють літературною мовою. Його ознака – діалектизми, просторічні слова, жаргонні. Синтаксис нічим не відрізняється від розмовно-побутового.

Є інший підхід до вивчення мовних стилів – залежно від **емоційно-експресивних ознак мови**:

1. Нейтральний стиль – без видимих емоційно-експресивних ознак (*До нас прийшли гості*).

2. Піднесений – урочистий, офіційний, інтимно-ласкавий (*До нас завітали гості*).

3. Знижений – жартівливий, іронічний, фамільярний, сатиричний (*До нас припленталися гості*).

Додаток И

Витяг з робочої програми навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» спеціальності 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 3	Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка	Нормативна	
	Спеціальність 012 Дошкільна освіта		
Модулів – 1	Спеціалізація:	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 3		1-й	1-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання -		Семестр 1	
Загальна кількість годин - 90			
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента – 4	Освітній рівень: бакалавр	Лекції	
		2 год	2 год
		Практичні, семінарські	
		28 год	8 год
		Лабораторні	
		__ год	__ год
		Самостійна робота	
		60 год	80 год
Індивідуальні завдання: _0_ год.			
Вид контролю: екзамен			

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить:

для денної форми навчання – 33 % / 67 %

для заочної форми навчання – 11% / 89 %

2. Мета і завдання навчальної дисципліни

Українська мова є державною мовою України, вільне володіння нею сприяє реалізації творчих можливостей кожної людини в усіх сферах життя, її духовному вдосконаленню та розвитку національної самосвідомості. Критерієм освіченості й вихованості є висока мовна культура, яка включає в себе поняття мови і мовлення, їх природу, норми літературної мови та її різновидів, вільне володіння багатством виражальних мовних засобів. Культура мови тісно пов'язана зі стилістикою – наукою про стилі мовлення, їх ознаки та сферу вживання.

Необхідність подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі зумовлюється розвитком нашого суспільства, що вимагає докорінних змін у структурі освіти. У справі виховання нашої молодшої інтелігенції особливого значення набуває курс українського професійного мовлення, мета якого полягає у поглибленні знань про українську мову, формуванні вмін та навичок вільного володіння її багатими виражальними засобами на всіх рівнях: фонетичному, лексичному, фразеологічному, морфологічному й синтаксичному, а також у формуванні вміння володіти комунікативними засобами літературної мови, в умінні будувати й удосконалювати тексти різних стилів в усному й писемному мовленні, вдосконалювати навички мовного етикету.

Мета навчальної дисципліни – формування усного й писемного професійного мовлення студентів шляхом підвищення рівня визначених компетентностей (дискурсивної, загальнонаукової, підприємницької, термінологічної, документної, редакторсько-коректорської), розвитку інноваційності мислення та роботи з інформацією, підтримання інтересу до професійної діяльності з метою формування особистості конкурентоздатного фахівця, готового до постійного самовдосконалення в обраній сфері діяльності.

Завдання навчальної дисципліни:

1) сформувати чітке розуміння понять «мова» і «мовлення», «українська національна мова» та «українська літературна мова», «мова професійного спілкування», їх спільних та диференційних ознак;

2) вдосконалити володіння нормами сучасної української літературної мови, спираючись на шкільний курс;

3) сприяти усвідомленню ролі державної мови в професійній діяльності;

4) сформувати вміння диференціювати стилі сучасної української літературної мови, доречно користуватися їх засобами залежно від мети й ситуації спілкування;

5) домогтися засвоєння основних вимог Державного стандарту України на оформлення документів, правил укладання визначеного переліку документації;

6) забезпечити розуміння поняття «термін», вміння виділяти терміни в комунікативному або текстовому масиві, зіставляти українські та іншомовні термінологічні відповідники, збагатити мовлення студентів фаховою термінологією;

7) сформувати вміння анотувати й реферувати наукові тексти, здійснювати бібліографічний опис джерел, оформлювати покликання;

8) сформувати навички редагування і коректування наукових текстів професійного спрямування;

9) вдосконалити вміння презентувати результати самостійної роботи шляхом логічного й цікавого впорядкування інформації засобами інноваційних технологій;

10) сприяти набуттю студентами якостей часової, інформаційної та прагматичної підприємливості.

Компетентнісна парадигма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»



Компетентності (відповідно до ОП 012 Дошкільна освіта)

КЗ-4. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово (комунікативна (лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична), термінологічна, редакторсько-коректорська, документознавча компетентності).

КЗ-6. Здатність до міжособистісної взаємодії (*дискурсивна (комунікативна) компетентність*).

КЗ-8. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях (*дискурсивна (прагматична) компетентність*).

КС-1. Здатність працювати з джерелами навчальної та наукової інформації (*загальнонаукова (науково-дослідницька та інструментальна), інформаційно технологічна компетентності*).

КС-19. Здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами (*комунікативна (лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична), термінологічна, редакторсько-коректорська, документознавча компетентності*).

КС-20. Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини (*підприємницька, дискурсивна компетентність*).

Програмні результати навчання (відповідно до ОП 012 Дошкільна освіта)

ПР-06. Встановлювати зв'язок між педагогічними впливами та досягнутими дітьми результатами.

ПР-12. Будувати цілісний освітній процес з урахуванням основних закономірностей його перебігу. Оцінювати власну діяльність як суб'єкта педагогічної праці.

ПР-16. Проектувати педагогічні заходи із залученням фахівців суміжних галузей, батьків, громадських діячів та ін. для реалізації завдань всебічного розвитку дітей.

ПР-17. Здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного віку та особистісно і соціально зорієнтоване спілкування з батьками.

Таблиця И.1

Тематичний розподіл очікуваних результатів навчання

№	Тема	Результати навчання	Завдання
1.	Державна мова – мова професійного спілкування.	1) студент може пояснити різницю між національною та літературною мовами, розкрити основні ознаки літературної мови, пояснити термін «професійна мовно-комунікативна компетенція»; ПР-17 ; 2) студент диференціює мовні норми і практично застосовує їх теоретичні положення; студент може пояснити орфограми й пунктограми; ПР-17 ; 3) студент знає основні законодавчі акти України про мову, може пояснити роль державної мови у професійній діяльності; ПР-06 ;	Вправи, тести, інформаційний проєкт.

№	Тема	Результати навчання	Завдання
2.	Стили сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні.	4) студент може диференціювати стилі української мови, практично застосувати їх засоби відповідно до мети й ситуації спілкування; ПР-17, ПР-12;	Вправи, тести, питання, творче завдання.
3. 4. 5.	Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації. Документація з кадрово-контрактних питань. Довідково-інформаційні документи.	5) студент може розкрити зміст чинного ДСТУ з оформлення документів; розрізняє реквізити й упізнає їх у документах; правильно оформляє сторінку і складає тексти визначеного переліку документів; ПР-12, ПР-17;	Вправи, тести, питання, індивідуальні завдання, проєкт.
6.	Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні	6) студент може пояснити поняття «термін», визначити його тип і спосіб творення, навести приклади термінів свого фаху, знаходить терміни в професійних текстах, зіставляє українські та іншомовні відповідники; ПР-17; 7) студент вміє написати анотацію наукового тексту, реферувати його, правильно здійснити бібліографічний опис джерел, оформити покликання; ПР-17;	Питання, тести, вправи, дослідницький проєкт.
7.	Переклад і редагування наукових текстів	8) студент правильно редагує й коректує наукові тексти, усуває недоліки російсько-українського перекладу, типові синтаксичні й стилістичні помилки; може пояснити суть і назвати види перекладу; ПР-17; 9) студент презентує результати своєї самостійної роботи за допомогою сучасних технічних засобів; ПР-12; 10) студент ефективно організовує свій навчальний час для досягнення конкретного результату, складає план роботи, може швидко знайти необхідну інформацію, змодельовати професійну ситуацію і запропонувати варіанти її вирішення. ПР-06.	Завдання, тести, вправи, питання, індивідуальні завдання, проєкт.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного спілкування

Тема 1. Державна мова – мова професійного спілкування

1.1. Предмет і завдання курсу, його наукові основи.

1.2. Мова і мовлення. Їх функції. Поняття національної та літературної мови. Найістотніші ознаки літературної мови.

1.3. Мова професійного спілкування як функціональний різновид української літературної мови. Професійна мовнокомунікативна компетенція. Мовні норми.

1.4. Мовне законодавство та мовна політика в Україні.

Тема 2. Стили сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні

2.1. Функціональні стилі української мови та сфера їх застосування. Основні ознаки функціональних стилів.

2.2. Професійна сфера як інтеграція офіційно-ділового, наукового і розмовного стилів.

2.3. Комунікативна професіограма фахівця.

Змістовий модуль 2. Норми українського професійного мовлення та мови ділових паперів

Тема 3. Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації

3.1. Поняття документа, його призначення і класифікація.

3.2. Державний стандарт України на оформлення документів. Вимоги до змісту та розташування реквізитів

3.3. Вимоги до бланків документів.

3.4. Оформлювання сторінки. Вимоги до тексту документа.

3.5. Основні вимоги до мовних засобів у документах.

Тема 4. Документація з кадрово-контрактних питань

4.1. Заява. Види заяв.

4.2. Автобіографія. Резюме.

4.3. Характеристика.

4.4. Рекомендаційний лист.

4.5. Трудовий договір. Контракт. Трудова угода.

4.6. Наказ щодо особового складу.

Тема 5. Довідково-інформаційні документи

5.1. Повідомлення про захід.

5.2. Службова записка.

5.3. Звіт.

5.4. Протокол, витяг з протоколу.

5.5. Довідка.

Змістовий модуль 3. Наукова комунікація як складова фахової діяльності

Тема 6. Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні

6.1. Термінологія як система. Термін, його ознаки й типи. Загальнонаукова, міжгалузева і вузькогалузева термінологія.

6.2. Способи творення термінів.

6.3. План, тези, конспект як важливий засіб організації розумової праці.

6.4. Анотування і реферування наукових текстів.

6.5. Основні правила бібліографічного опису джерел, оформлювання покликань.

6.6. Стаття як самостійний науковий твір. Вимоги до наукової статті.

Тема 7. Переклад і редагування наукових текстів

7.1. Суть і види перекладу.

7.2. Типові помилки під час перекладу наукових текстів українською мовою.

7.3. Переклад термінів.

7.4. Особливості редагування наукового тексту.

7.5. Найпоширеніші синтаксичні помилки у наукових текстах та шляхи їх уникнення.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Семестр 1												
Модуль 1. Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного спілкування												
Тема 1. Державна мова – мова професійного спілкування.	10	2	2			6	8	2	1			5
Тема 2. Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні.	14		4			10	11		1			10
Модуль 2. Норми українського професійного мовлення та мови ділових паперів												
Тема 3. Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації.	10		4			6	12		2			10
Тема 4. Документація з кадрово-контрактних питань.	10		4			6	11		1			10
Тема 5. Довідково-інформаційні документи.	14		4			10	16		1			15
Модуль 3. Наукова комунікація як складова фахової діяльності												
Тема 6. Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні.	14		4			10	11		1			10
Тема 7. Переклад і редагування наукових текстів.	14		4			10	11		1			10
Модульний контроль	4		2			2	10					10
Усього годин	90	2	28			60	90	2	8			80

5. Теми практичних занять для денної форми навчання

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
Семестр 1		
1	Тема 1. Державна мова – мова професійного спілкування. Пр. блок 1: Правила вживання апострофа та м'якого знака в українській мові. Пр. блок 2: Особливості усного педагогічного спілкування. Комунікативна професіограма фахівця.	2
2, 3	Тема 2. Стили сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні. Пр. блок 1: Правопис великої літери. Пр. блок 2: Співбесіда з роботодавцем. Мовленнєвий етикет. Етикет телефонної розмови.	4
4, 5	Тема 3. Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації. Пр. блок 1: Правопис складних слів. Пр. блок 2: Невербальні компоненти спілкування. Особливості підготовки та здійснення публічного виступу.	4
6, 7	Тема 4. Документація з кадрово-контрактних питань. Пр. блок 1: Правопис та відмінювання числівників. Пр. блок 2: Презентація, вимоги до підготовки.	4
8, 9	Тема 5. Довідково-інформаційні документи. Пр. блок 1: Правопис та відмінювання українських прізвищ. Пр. блок 2: Культура сприймання публічного виступ. Вміння ставити запитання, вміння слухати.	4
10, 11	Тема 6. Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні. Пр. блок 1: Термінологічна полісемія. Пр. блок 2: Закінчення родового відмінка однини в термінах-іменниках. Пр. блок 3: Орфограми (подвоєння, вживання –е- та –и-, вживання апострофа та знака м'якшення) в українських та іншомовних термінах	4
12, 13	Тема 7. Переклад і редагування наукових текстів. Пр. блок 1: Редагування професійних словосполучень та виразів. Пр. блок 2: Написання слів з часткою НЕ. Російсько-український переклад фахових текстів. Пр. блок 3: Правопис відносних прикметників, утворених від власних назв за допомогою суфіксів –ськ-, -івськ-, -анськ-, –енськ-, -инськ-.	4
14	Контрольна робота	2
	Разом за 1 семестр	28
	Разом за курс	28

Теми практичних занять для заочної форми навчання

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
Семестр 1		
1	Тема 1. Державна мова – мова професійного спілкування.	1
1	Тема 2. Стили сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні.	1
2	Тема 3. Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації.	2
3	Тема 4. Документація з кадрово-контрактних питань.	1
3	Тема 5. Довідково-інформаційні документи.	1
4	Тема 6. Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні.	1
4	Тема 7. Переклад і редагування наукових текстів.	1
	Разом за 1 семестр	8
	Разом за курс	8

Самостійна робота студентів денної форми навчання

Семестр	Тема №	Зміст самостійної роботи	Обсяг (год.)	Форма контролю	Тиждень, на якому здійснюється контроль
1	1	Науково-пошукова робота: 1 рівень – підбір статей з періодики до дисц. УМзаПС; 2 рівень – опрацювання однієї статті, підготовка повідомлення.	6	Захист результатів дослідження.	4
1	1-7	Підготовка інформаційних проєктів з дод. питань курсу.	10	Захист інформаційних	4-14
1	2	Стилістичне оформлення тестів (опис одного поняття – на вибір – в усіх стилях мови).	6	Взаємоперевірка та взаємоаналіз. Краші роботи – до друку.	4-14
1	3	Робота з електронними ресурсами	6	Оцінювання зданих робіт.	10
1	3-5	Індивідуальна папка зі зразками документів ³ .	10	Перевірка і оцінювання зданих робіт.	12-15
1	3-5	Редагування документів, робота з реквізитами.	10	Перевірка зданих робіт.	12
1	6	Редагування наукового тексту.	10	Колективна перевірка.	14
1	1-7	Підготовка до модульного контролю.	2	Контрольна робота, екзамен.	15
		Разом за 1 семестр			60

³ Перелік документів відповідає вимогам тем 4, 5.

Самостійна робота студентів заочної форми навчання

Семестр	Тема №	Зміст самостійної роботи	Обсяг (год.)	Форма контролю
1	1	Науково-пошукова робота: 1 рівень – підбір статей з періодики до дисц. УМзаПС; 2 рівень – опрацювання однієї статті, підготовка повідомлення.	10	Захист результатів дослідження.
1	1-7	Підготовка інформаційних проєктів з дод. питань курсу.	20	Захист інформаційних проєктів.
1	2	Стилістичне оформлення тестів (опис одного поняття – на вибір – в усіх стилях мови).	10	Взаємоперевірка та взаємоаналіз. Кращі роботи – до друку.
1	3-5	Індивідуальна папка зі зразками документів*.	20	Перевірка й оцінювання зданих робіт.
1	3-5	Редагування документів, робота з реквізитами	10	Захист результатів дослідження.
1	1-7	Підготовка до модульного контролю.	10	Контрольна робота, екзамен.
Разом за 1 семестр			80	

Програмові вимоги до екзамену

1. Мова й мовлення, їх функції.
2. Поняття національної та літературної мови. Найістотніші ознаки літературної мови.
3. Мова професійного спілкування як функціональний різновид української літературної мови. Професійна мовнокомунікативна компетенція.
4. Мовні норми.
5. Мовне законодавство та мовна політика в Україні.
6. Функціональні стилі української мови та сфера їх застосування.
7. Офіційно-діловий стиль, його ознаки, призначення, сфера застосування, підстилі.
8. Науковий стиль, його ознаки, призначення, сфера застосування, підстилі.
9. Публіцистичний стиль, його ознаки, призначення, сфера застосування, підстилі.
10. Художній стиль, його ознаки, призначення, сфера застосування, підстилі.
11. Розмовний стиль, його ознаки, призначення, сфера застосування, підстилі.
12. Епістолярний стиль, його ознаки, призначення, сфера застосування.
13. Стилi усного мовлення.
14. Професійна сфера як інтеграція офіційно-ділового, наукового і розмовного стилів.
15. Комунікативна професіограма фахівця.
16. Поняття документа, його призначення і класифікація.
17. Державний стандарт України на оформлення документів.
18. Вимоги до змісту та розташування реквізитів.

19. Вимоги до бланків документів.
20. Оформлювання сторінки. Вимоги до тексту документа.
21. Основні вимоги до мовних засобів у документах.
22. Заява. Види заяв.
23. Автобіографія.
24. Резюме.
25. Характеристика.
26. Рекомендаційний лист.
27. Трудовий договір.
28. Контракт.
29. Трудова угода.
30. Наказ щодо особового складу.
31. Повідомлення про захід.
32. Службова записка. Її види.
33. Звіт.
34. Протокол. Витяг з протоколу.
35. Довідка.
36. Термінологія як система. Термін, його ознаки й типи.
37. Загальнонаукова, міжгалузева і вузькогалузева термінологія.
38. Способи творення термінів.
39. План, його види.
40. Тези як важливий засіб організації розумової праці. Основні вимоги до складання тез.
41. Конспект, його види, вимоги до ведення конспекту.
42. Анотація, її види та призначення.
43. Реферування наукових текстів. Види та функції реферату.
44. Основні правила бібліографічного опису джерел, оформлювання покликань.
45. Стаття як самостійний науковий твір. Вимоги до наукової статті.
46. Суть і види перекладу.
47. Типові помилки під час перекладів наукових текстів українською мовою.
48. Переклад термінів.
49. Особливості редагування наукового тексту.
50. Найпоширеніші синтаксичні помилки у наукових текстах та шляхи їх уникнення.
51. Особливості усного педагогічного спілкування. Комунікативна професіограма фахівця.
52. Поняття про ораторську (риторичну) компетенцію. Публічний виступ як важливий засіб комунікації.
53. Комунікативні вимоги до мовної поведінки під час публічного виступу. Види публічного мовлення.
54. Презентація як різновид публічного мовлення. Типи презентацій. Мовленнєві, стилістичні і комунікативні принципи презентації.
55. Культура сприймання публічного виступу. Уміння ставити запитання, уміння слухати.

Критерії оцінювання екзамену

Результати семестрового контролю оцінюються за 100-бальною шкалою, яка адаптується до загальноукраїнської 5-бальної системи оцінювання та системи „зараховано / незараховано”.

Курс «Українська мова за професійним спрямуванням» у 1 семестрі складається з 14 практичних занять (28 годин), одне з яких (2 години) відводиться на контрольну роботу. Робота студентів на практичних заняттях оцінюється за 5-бальною шкалою:

7 зданих тем * 5 балів = **35 балів.**

1 контрольна робота * 15 балів = **15 балів.**

Самостійна робота студентів = **50 балів.**

Оцінка за тему враховує рівень володіння матеріалом, самостійність його практичного застосування, активність, творчість, ініціативність.

Контрольна робота складається із трьох завдань, кожне з яких оцінюється в 5 балів.

Самостійна робота студентів передбачає виконання таких завдань:

стилістичне оформлення текстів – 5 балів;

робота з фаховими періодичними виданнями – 5 балів;

редагування документів – 5 балів;

робота з реквізитами – 5 балів;

підготовка індивідуальної папки зі зразками ділової документації – 10 балів;

робота з мережевими ресурсами – 5 балів;

підготовка інформаційних проєктів – 10 балів;

редагування фахових наукових текстів – 5 балів.

Таким чином, загальна кількість одержаних балів вираховується як сума балів за роботу на практичних заняттях (35), виконання контрольної роботи (15) та самостійну роботу (50) і не може перевищувати 100 балів. Одержані бали множаться на коефіцієнт 0,2 і сумуються з оцінкою за екзаменаційну роботу. Максимальна кількість балів за екзаменаційну роботу – 50.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проєкту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
80 – 89	B	добре	
70 – 79	C		
60 – 69	D	задовільно	
50 – 59	E		
26 – 49	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-25	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

9. Розподіл балів, які отримують студенти (екзамен)

Модуль 1								Модуль 2		Сума	Екзам. робота
Навчальна (аудиторна) робота								Самостійна робота		100* 0,2	50
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	Сума	Сума			
Робота на парах – 35 Контрольна робота – 15								50	Робота з фаховими періодичними виданнями – 5. Стилістичне оформлення текстів – 5. Редагування документів – 5. Робота з реквізитами – 5. Підготовка індивідуальної папки зі зразками ділової документації – 10. Робота з мережевими ресурсами – 5. Підготовка інформаційних проєктів – 10. Редагування фахових наукових текстів – 5.		

T1, T2 ... T12 – теми змістових модулів.

10. Методичне забезпечення

1. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Глосарій навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Івано-Франківськ: ТУР-Інтелект, 2020. 70 с.

2. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Базовий курс української мови за професійним спрямуванням. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. 172 с.

3. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичний посібник. Змістовий модуль 1. Змістовий модуль 2. Змістовий модуль 3. – Івано-Франківськ: ПП «ТУР-ІНТЕЛЕКТ», 2014. 220 с. 208 с. 208 с.

4. Гуменюк І. М. Хронологічний бібліографічний покажчик праць з української мови за професійним спрямуванням у наукових виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст. Івано-Франківськ: ПП «ТУР-ІНТЕЛЕКТ», 2021. 88 с.

Додаток К

СИЛАБУС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНЬСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

Освітня програма «Дошкільна освіта»
першого (бакалаврського) рівня
за спеціальністю 012 Дошкільна освіта
галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

1. Загальна інформація

Назва дисципліни	Українська мова за професійним спрямуванням
Освітня програма	«Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка
Спеціалізація (за наявності)	
Спеціальність	012 Дошкільна освіта
Галузь знань	01 Освіта / Педагогіка
Освітній рівень	бакалавр
Статус дисципліни	обов'язкова
Курс / семестр	1/1
Розподіл за видами занять та годинами навчання (якщо передбачені інші види, додати)	Лекції – 2 год. Семінарські заняття – 28 год. Самостійна робота – 60 год.
Мова викладання	українська
Посилання на сайт дистанційного навчання	http://www.d-learn.pu.if.ua/

2. Опис дисципліни

Мета та цілі курсу

Основною метою курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» є формування усного й писемного професійного мовлення студентів шляхом підвищення рівня визначених компетентностей (дискурсивної, загальнонаукової, підприємницької, термінологічної, документознавчої, редакторсько-коректорської), розвитку інноваційності мислення та роботи з інформацією, підтримання інтересу до професійної діяльності з метою формування особистості конкурентоздатного фахівця, готового до постійного самовдосконалення в обраній сфері діяльності.

У результаті вивчення дисципліни Ви дізнаєтеся про стильові особливості сучасної української літературної мови, їх призначення, сфери використання, ознаки, підстилі; основні комунікативні ознаки культури мовлення; поняття, ознаки, структуру, функції сучасної української літературної мови; вимоги до складання та оформлення документів, їх класифікацію, призначення, реквізити; принципи українського правопису; лексичні, синтаксичні та пунктуаційні особливості ділових паперів; види усного професійного спілкування, форми звертання в офіційній та неофіційній обстановці; Державний стандарт на оформлення документів; порядок розміщення реквізитів у документах; основні лексичні групи та правомірність їх використання у текстах документів; специфіку оформлення текстів у науковому стилі.

Вивчення курсу дає можливість навчитися: здійснювати стильову диференціацію текстів, їх різнорівневий аналіз та коректування; написати заяву, характеристику, телеграму, доручення, звіт, пояснювальну записку, розписку, скаргу, наказ, протокол, автобіографію, резюме тощо; виділяти і правильно розташовувати на аркуші реквізити документів; вільно орієнтуватися у методичному забезпеченні дисципліни, аналізувати і порівнювати рівень викладу в них матеріалу за критеріями доступності, сучасності та наукового рівня; використовувати загальномовну лексику, терміни, професіоналізми, іншомовні запозичення та інші групи слів у текстах різних стилів; написати й правильно оформити документи, що належать до кадрової документації; диференціювати ненормативні слова і словосполучення та їх нормативні відповідники в українській мові; перекладати офіційно-ділові, наукові тексти українською мовою; визначати види документів за найменуванням, походженням, призначенням та іншими класифікаційними ознаками; писати та редагувати наукові тексти.

Компетентності

У результаті виконання програми курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» ви зможете набути таких компетентностей:

КЗ-4. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово (*комунікативна (лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична), термінологічна, редакторсько-коректорська, документознавча компетентності*).

КЗ-6. Здатність до міжособистісної взаємодії (*дискурсивна (комунікативна) компетентність*).

КЗ-8. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях (*дискурсивна (прагматична) компетентність*).

КС-1. Здатність працювати з джерелами навчальної та наукової інформації (*загальнонаукова (науково-дослідницька та інструментальна), інформаційно технологічна компетентності*).

КС-19. Здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами (*комунікативна (лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична), термінологічна, редакторсько-коректорська, документознавча компетентності*).

КС-20. Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини (*підприємницька, дискурсивна компетентність*).

Програмні результати навчання

ПР-06. Встановлювати зв'язок між педагогічними впливами та досягнутими дітьми результатами.

ПР-12. Будувати цілісний освітній процес з урахуванням основних закономірностей його перебігу. Оцінювати власну діяльність як суб'єкта педагогічної праці.

ПР-16. Проектувати педагогічні заходи із залученням фахівців суміжних галузей, батьків, громадських діячів та ін. для реалізації завдань всебічного розвитку дітей.

ПР-17. Здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного віку та особистісно- і соціально зорієнтоване спілкування з батьками.

3. Структура курсу

№	Тема	Результати навчання	Завдання
1.	Державна мова – мова професійного спілкування.	1) студент може пояснити різницю між національною та літературною мовами, розкрити основні ознаки літературної мови, пояснити термін «професійна мовно-комунікативна компетенція»; ПР-17 ; 2) студент диференціює мовні норми і практично застосовує їх теоретичні положення; студент може пояснити орфограми й пунктограми; ПР-17 ; 3) студент знає основні законодавчі акти України про мову, може пояснити роль державної мови у професійній діяльності; ПР-06 ;	Вправи, тести, інформаційний проєкт.
2.	Стили сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні.	4) студент може диференціювати стилі української мови, практично застосувати їх засоби відповідно до мети й ситуації спілкування; ПР-17, ПР-12 ;	Вправи, тести, питання, творче завдання.
3. 4. 5.	Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації. Документація з кадрово-контрактних питань. Довідково-інформаційні документи.	5) студент може розкрити зміст чинного ДСТУ з оформлення документів; розрізняє реквізити й упізнає їх у документах; правильно оформляє сторінку і складає тексти визначеного переліку документів; ПР-17, ПР-12 ;	Вправи, тести, питання, індивідуальні завдання, проєкт.
6.	Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні	6) студент може пояснити поняття «термін», визначити його тип і спосіб творення, навести приклади термінів свого фаху, знаходить терміни в професійних текстах, зіставляє українські та іншомовні відповідники; ПР-17 ; 7) студент вміє написати анотацію наукового тексту, реферувати його, правильно здійснити бібліографічний опис джерел, оформити покликання; ПР-17 ;	Питання, тести, вправи, дослідницький проєкт.
7.	Переклад і редагування наукових текстів	8) студент правильно редагує й коректує наукові тексти, усуває недоліки російсько-українського перекладу, типові синтаксичні й стилістичні помилки; може пояснити суть і назвати види перекладу; ПР-17 ; 9) студент презентує результати своєї самостійної роботи за допомогою сучасних технічних засобів; ПР-12 ; 10) студент ефективно організовує свій навчальний час для досягнення конкретного результату, складає план роботи, може швидко знайти необхідну інформацію, змодельовати професійну ситуацію і запропонувати варіанти її вирішення. ПР-06 .	Завдання, тести, вправи, питання, індивідуальні завдання, проєкт.

4. Система оцінювання курсу

Накопичування балів під час вивчення дисципліни	
Види навчальної роботи	Максимальна кількість балів
Лекція	-
Практичні заняття	35
Контрольна робота	15
Самостійна робота	50
Максимальна кількість балів	100
Підсумкова оцінка	100*0,2
Екзаменаційна робота	50
Максимальна кількість балів	100

5. Оцінювання відповідно до графіку навчального процесу

Види навчальної роботи	Навчальні тижні																	Разом
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Лекції																		
Практичні заняття			5		5		5		5		5		5		5			35
Самостійна робота				5		5		5		5		10	5	10		5		50
Контрольна робота																15		15
Залік /Екзамен																	50	50
Всього за тиждень			5	5	5	5	5	5	5	5	5	10	10	10	5	20	50	100

6. Ресурсне забезпечення

Матеріально-технічне забезпечення	Мультимедійні презентації, обладнання
Методичне забезпечення	
<p>1. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Глосарій навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Івано-Франківськ: ТУР-Інтелект, 2020. 70 с.</p> <p>2. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Базовий курс української мови за професійним спрямуванням. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. 172 с.</p> <p>3. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичний посібник. Змістовий модуль 1. Змістовий модуль 2. Змістовий модуль 3. – Івано-Франківськ: ПП «ТУР-ІНТЕЛЕКТ», 2014. 220 с. 208 с. 208 с.</p> <p>4. Гуменюк І. М. Хронологічний бібліографічний покажчик праць з української мови за професійним спрямуванням у наукових виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст. Івано-Франківськ: ПП «ТУР-ІНТЕЛЕКТ», 2021. 88 с.</p>	
Рекомендована література	
Базова	
<p>1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. 2-ге вид., доп. К.: ВЦ «Академія», 2009. 376 с.</p> <p>2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.</p> <p>3. Український правопис / Українська національна комісія з питань правопису. Київ, 2019. 282 с.</p> <p>4. Державна уніфікована система документації. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлювання документів. ДСТУ 4163-2020. URL: https://zakon.help/files/article/11494/%D0%94%D0%A1%D0%A2%D0%A3%204163_2020.pdf</p> <p>5. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник. К.: Алерта, 2010. 696 с.</p>	

7. Контактна інформація

Кафедра	Кафедра педагогіки початкової освіти, вул. С. Бандери, 1, м. Івано-Франківськ, каб. 308, тел. (0342)750912, https://kppo.pnu.edu.ua/ e-mail: kppo@pnu.edu.ua
Викладач	Кандидат філологічних наук, доцент Гуменюк Ірина Михайлівна
Контактна інформація викладача	iryna.humeniuk@pnu.edu.ua

8. Політика навчальної дисципліни

Академічна доброчесність	Неприпустимі плагіат та списування.
Пропуски занять (відпрацювання)	Пропущені заняття (як лекційні, так і практичні) з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» зараховуються за умови їх теоретико-практичного відпрацювання. Ви повинні виявити достатній рівень теоретичних знань з пропущеної теми, а також показати вміння їх практичного застосування. Відпрацювання пропущених занять відбувається у формі індивідуальної бесіди під час годин, відведених на консультування студентів.
Виконання завдання пізніше встановленого терміну	Завдання, здані із запізненням без поважної причини (офіційне звільнення з підтвердженням довідкою чи заявою) оцінюються за шкалою, нижчою на 1 рівень.
Невідповідна поведінка під час заняття	Невідповідна поведінка під час заняття з відсутньою реакцією на зауваження прирівнюється до пропуску заняття з обов'язковим відпрацюванням.
Додаткові бали	Нарахування додаткових балів здійснюється за умови активної участі студента в позааудиторній роботі: виступи на конференціях, підготовка до друку статті, робота в проблемній групі тощо. Максимальна кількість додаткових балів – 10.
Неформальна освіта	5 балів за пройдений курс, рекомендований викладачем. Максимально – 10 балів.

Додаток Л

СИЛАБУС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНЬСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ» Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

1. Загальна інформація

Назва дисципліни	Українська мова за професійним спрямуванням
Освітня програма	«Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка
Спеціалізація (за наявності)	
Спеціальність	013 Початкова освіта
Галузь знань	01 Освіта / Педагогіка
Освітній рівень	бакалавр
Статус дисципліни	обов'язкова
Курс / семестр	2/4
Розподіл за видами занять та годинами навчання (якщо передбачені інші види, додати)	Лекції – 4 год. Семінарські заняття – 26 год. Самостійна робота – 60 год.
Мова викладання	українська
Посилання на сайт дистанційного навчання	http://www.d-learn.pu.if.ua/

2. Опис дисципліни

Мета та цілі курсу

Основною метою курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» є формування усного й писемного професійного мовлення студентів шляхом підвищення рівня визначених компетентностей (дискурсивної, загальнонаукової, підприємницької, термінологічної, документознавчої, редакторсько-коректорської), розвитку інноваційності мислення та роботи з інформацією, підтримання інтересу до професійної діяльності з метою формування особистості конкурентоздатного фахівця, готового до постійного самовдосконалення в обраній сфері діяльності.

У результаті вивчення дисципліни Ви дізнаєтеся про стилеві особливості сучасної української літературної мови, їх призначення, сфери використання, ознаки, підстилі; основні комунікативні ознаки культури мовлення; поняття, ознаки, структуру, функції сучасної української літературної мови; вимоги до складання та оформлення документів, їх класифікацію, призначення, реквізити; принципи українського правопису; лексичні, синтаксичні та пунктуаційні особливості ділових паперів; види усного професійного спілкування, форми звертання в офіційній та неофіційній обстановці; Державний стандарт на оформлення документів; порядок розміщення реквізитів у документах; основні лексичні групи та правомірність їх використання у текстах документів; специфіку оформлення текстів у науковому стилі.

Вивчення курсу дає можливість навчитися: здійснювати стильову диференціацію текстів, їх різнорівневий аналіз та коректування; написати заяву, характеристику, телеграму, доручення, звіт, пояснювальну записку, розписку, скаргу, наказ, протокол, автобіографію, резюме тощо; виділяти і правильно розташовувати на аркуші реквізити документів; вільно орієнтуватися у методичному забезпеченні дисципліни, аналізувати і порівнювати рівень викладу в них матеріалу за критеріями доступності, сучасності та наукового рівня; використовувати загальномовну лексику, терміни, професіоналізми, іншомовні запозичення та інші групи слів у текстах різних стилів; написати й правильно оформити документи, що належать до кадрової документації; диференціювати ненормативні слова і словосполучення та їх нормативні відповідники в українській мові; перекладати офіційно-ділові, наукові тексти українською мовою; визначати види документів за найменуванням, походженням, призначенням та іншими класифікаційними ознаками; писати та редагувати наукові тексти.

Компетентності

У результаті виконання програми курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» ви зможете набути таких компетентностей:

ЗК-6. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу, систематизації й узагальнення інформації, зокрема професійно-педагогічної, з різних джерел та формулювання логічних висновків (*загальнонаукова (науково-дослідницька та інструментальна) компетентність*).

ЗК-7. Здатність діяти соціально відповідально і свідомо (*дискурсивна компетентність*).

СК-1. Здатність спілкуватися державною мовою та іноземною мовами як усно, так і письмово (*комунікативна (лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична), термінологічна, редакторсько-коректорська, документознавча компетентності*).

СК-2. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати відкриті ресурси, інформаційно-комунікаційні та цифрові технології, оперувати ними в професійній діяльності (*інформаційно-технологічна компетентність*).

СК-12. Здатність доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід та аргументувати їх на засадах партнерської взаємодії в умовах початкової школи (*дискурсивна, підприємницька компетентності*).

Програмні результати навчання

ПР-01. Організувати монологічну, діалогічну та полілогічну форми спілкування з молодшими школярами, іншими учасниками освітнього процесу, представниками громади, поважаючи права людини та суспільні цінності; формувати судження, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти.

ПР-03. Критично оцінювати достовірність та надійність інформаційних джерел, дотримуватися юридичних і етичних вимог щодо використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у перебігу педагогічної діяльності в початковій школі.

ПР-04. Спілкуватися із професійних питань засобами державної та іноземної мов в усній та письмовій формах, застосовувати в освітньому процесі прийоми збагачення усного й писемного мовлення молодших школярів.

ПР-06. Інтегрувати та використовувати академічні предметні знання як основу змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти (мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної) та трансформувати їх у різні форми.

ПР-16. Використовувати основні техніки спілкування з дорослими людьми, різні форми та засоби комунікації з батьками, колегами, іншими фахівцями з метою підтримки здобувачів у освітньому процесі початкової школи, керувати педагогічним і професійним розвитком осіб та груп.

3. Структура курсу

№	Тема	Результати навчання	Завдання
1.	Державна мова – мова професійного спілкування.	1) студент може пояснити різницю між національною та літературною мовами, розкрити основні ознаки літературної мови, пояснити термін «професійна мовно-комунікативна компетенція»; ПР-04, ПР-16; 2) студент диференціює мовні норми і практично застосовує їх теоретичні положення; студент може пояснити орфограми й пунктограми; ПР-01, ПР-04; 3) студент знає основні законодавчі акти України про мову, може пояснити роль державної мови у професійній діяльності; ПР-01, ПР-03;	Вправи, тести, інформаційний проєкт.
2.	Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні.	4) студент може диференціювати стилі української мови, практично застосувати їх засоби відповідно до мети й ситуації спілкування; ПР-01, ПР-04, ПР-06, ПР-16;	Вправи, тести, питання, творче завдання.
3. 4. 5.	Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації. Документація з кадрово-контрактних питань. Довідково-інформаційні документи.	5) студент може розкрити зміст чинного ДСТУ з оформлення документів; розрізняє реквізити й упізнає їх у документах; правильно оформляє сторінку і складає тексти визначеного переліку документів; ПР-01, ПР-04, ПР-16;	Вправи, тести, питання, індивідуальні завдання, проєкт.
6.	Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні	6) студент може пояснити поняття «термін», визначити його тип і спосіб творення, навести приклади термінів свого фаху, знаходить терміни в професійних текстах, зіставляє українські та іншомовні відповідники; ПР-04, ПР-06, ПР-16; 7) студент вміє написати анотацію наукового тексту, реферувати його, правильно здійснити бібліографічний опис джерел, оформити покликання; ПР-16;	Питання, тести, вправи, дослідницький проєкт.
7.	Переклад і редагування наукових текстів	8) студент правильно редагує й коректує наукові тексти, усуває недоліки російсько-українського перекладу, типові синтаксичні й стилістичні помилки; може пояснити суть і назвати види перекладу; ПР-01, ПР-04, ПР-16; 9) студент презентує результати своєї самостійної роботи за допомогою сучасних технічних засобів; ПР-03, ПР-04; 10) студент ефективно організовує свій навчальний час для досягнення конкретного результату, складає план роботи, може швидко знайти необхідну інформацію, змодельовати професійну ситуацію і запропонувати варіанти її вирішення. ПР-03, ПР-06, ПР-04, ПР-16.	Завдання, тести, вправи, питання, індивідуальні завдання, проєкт.

4. Система оцінювання курсу

Накопичування балів під час вивчення дисципліни	
Види навчальної роботи	Максимальна кількість балів
Лекція	-
Семінарське заняття	35
Контрольна робота	15
Самостійна робота	50
Залік	100
Максимальна кількість балів	100

5. Оцінювання відповідно до графіку навчального процесу

Види навчальної роботи	Навчальні тижні																	Разом
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Лекції																		
Семінарські заняття			5		5		5		5		5		5		5			35
Самостійна робота				5		5		5		5		20		10				50
Контрольна робота															15			15
Залік /Екзамен																	100	100
Всього за тиждень			5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	5	10	20			100

6. Ресурсне забезпечення

Матеріально-технічне забезпечення	Мультимедійні презентації, обладнання
Методичне забезпечення	
<p>1. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Глосарій навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Івано-Франківськ: «ТУР-Інтелект», 2020. 70 с.</p> <p>2. Гуменюк І. М., Білавич Г.В. Базовий курс української мови за професійним спрямуванням. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. 172 с.</p> <p>3. Гуменюк І. М., Білавич Г.В. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичний посібник. Змістовий модуль 1. Змістовий модуль 2. Змістовий модуль 3. – Івано-Франківськ: ПП «ТУР-ІНТЕЛЕКТ», 2014. 220 с. 208 с. 208 с.</p> <p>4. Гуменюк І. М. Хронологічний бібліографічний покажчик праць з української мови за професійним спрямуванням у наукових виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст. Івано-Франківськ: ПП «ТУР-ІНТЕЛЕКТ», 2021. 88 с.</p>	
Рекомендована література	
Базова	
<p>1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. 2-ге вид., доп. К.: ВЦ «Академія», 2009. 376 с.</p> <p>2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.</p> <p>3. Український правопис / Українська національна комісія з питань правопису. Київ, 2019. 282 с.</p> <p>4. Державна уніфікована система документації. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлювання документів. ДСТУ 4163-2020. URL: https://zakon.help/files/article/11494/%D0%94%D0%A1%D0%A2%D0%A3%204163_2020.pdf</p> <p>5. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник. К.: Алерта, 2010. 696 с.</p>	

7. Контактна інформація

Кафедра	Кафедра педагогіки початкової освіти, вул. С. Бандери, 1, м. Івано-Франківськ, каб. 308, тел. (0342)750912, https://kppo.pnu.edu.ua/ e-mail: kppo@pnu.edu.ua
Викладач	Кандидат філологічних наук, доцент Гуменюк Ірина Михайлівна
Контактна інформація викладача	iryna.humeniuk@pnu.edu.ua

8. Політика навчальної дисципліни

Академічна доброчесність	Неприпустимі плагіат та списування.
Пропуски занять (відпрацювання)	Пропущені заняття (як лекційні, так і практичні) з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» зараховуються за умови їх теоретико-практичного відпрацювання. Ви повинні виявити достатній рівень теоретичних знань з пропущеної теми, а також показати вміння їх практичного застосування. Відпрацювання пропущених занять відбувається у формі індивідуальної бесіди під час годин, відведених на консультування студентів.
Виконання завдання пізніше встановленого терміну	Завдання, здані із запізненням без поважної причини (офіційне звільнення з підтвердженням довідкою чи заявою) оцінюються за шкалою, нижчою на 1 рівень.
Невідповідна поведінка під час заняття	Невідповідна поведінка під час заняття з відсутньою реакцією на зауваження прирівнюється до пропуску заняття з обов'язковим відпрацюванням.
Додаткові бали	Нарахування додаткових балів здійснюється за умови активної участі студента в позааудиторній роботі: виступи на конференціях, підготовка до друку статті, робота в проблемній групі тощо. Максимальна кількість додаткових балів – 10.
Неформальна освіта	5 балів за пройдений курс, рекомендований викладачем. Максимально – 10 балів.

Додаток М

Фрагменти контенту курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» на платформі D-Learn (скрін з екрану)

The screenshot displays the course interface on the D-Learn platform. At the top, there is a navigation bar with icons for 'Розробники курсу', 'Мета курсу', 'Програма курсу', 'Рекомендації', and 'Оцінювання'. Below this, the course title 'Українська мова за професійним спрямуванням (Туменюк І.М.) (2021-2022 н.р., 1 семестр)' is shown. A row of five buttons labeled 'ПІ-ДО-11' through 'ПІ-ДО(з)-11' with 'відписати' underneath is visible. A dropdown menu is set to '-- ОБРАТИ ГРУПУ --' with a 'Записати' button below it. The main content area is titled 'КРОК №1: "Змістовий модуль 1 "Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного спілкування"' and lists several items: 'Тестування: Ввідне тестування УМзаПС' (status: не налаштовано або завершено), 'Лекція: 1. Державна мова – мова професійного спілкування', 'Завдання: Самостійна робота до теми 1', 'Тестування: УМзаПС тема1' (status: не налаштовано або завершено), 'Лекція: 2. Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні', 'Завдання: Самостійна робота до теми 2', and 'Тестування: УМзаПС тема 2' (status: не налаштовано або завершено). Summary statistics for the first two items are: 'Кількість протестованих 128 Середній бал 48' and 'Кількість протестованих 107 Середній бал 70'. A 'Додати навчальний елемент:' dropdown is set to 'оберіть елемент' with an 'Ok' button.

Рис. М.1. Крок 1

The screenshot displays the course interface for 'КРОК №2: "Змістовий модуль 2 "Норми українського професійного мовлення та мови ділових паперів"' and 'КРОК №3: "Змістовий модуль 3 "Наукова комунікація як складова фахової діяльності"'. The second section lists: 'Лекція: 3. Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації', 'Завдання: Самостійна робота до теми 3', 'Тестування: УМзаПС тема 3' (status: не налаштовано або завершено), 'Лекція: 4. Документація з кадрово-контрактних питань', 'Завдання: Самостійна робота до теми 4', 'Тестування: УМзаПС тема 4' (status: не налаштовано або завершено), 'Лекція: 5. Довідково-інформаційні документи', 'Завдання: Самостійна робота до теми 5', 'Тестування: УМзаПС тема 5' (status: не налаштовано або завершено), and 'Завдання: Редагування документів'. Summary statistics are: 'Кількість протестованих 103 Середній бал 64' and 'Кількість протестованих 100 Середній бал 65'. The third section lists: 'Лекція: 6. Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні', 'Завдання: Самостійна робота до теми 6', 'Тестування: УМзаПС тема 6' (status: не налаштовано або завершено), 'Лекція: 7. Переклад і редагування наукових текстів', 'Завдання: Самостійна робота до теми 7', and 'Тестування: УМзаПС тема 7' (status: не налаштовано або завершено). Summary statistics are: 'Кількість протестованих 95 Середній бал 72' and 'Кількість протестованих 95 Середній бал 66'. A 'Додати навчальний елемент:' dropdown is set to 'оберіть елемент' with an 'Ok' button.

Рис. М.2. Крок 2. Крок 3

КРОК №4: "Тести для 2 курсу "Українська мова за професійним спрямуванням"..." ✎ ✖

- Завдання: Тести до теми 1
- Завдання: Тести до теми 2
- Завдання: Тести до теми 3
- Завдання: Тести до теми 4
- Завдання: Тести до теми 5
- Завдання: Тести до теми 6
- Завдання: Тести до теми 7

Додати навчальний елемент:

КРОК №5: "Контрольні тести УМзаПС"..." ✎ ✖

Тестування: Контрольна робота УМзаПС **Тестування не налаштовано або завершено**

Кількість протестованих **94** Середній бал **65**

Додати навчальний елемент:

КРОК №6: "Ресурси"..." ✎ ✖

- Ресурс: "Термінологічний словник дисципліни "Українська мова за професійним спрямуванням"
- Ресурс: "Завдання на контрольну роботу"
- Ресурс: "Методичні рекомендації до практичних занять"
- Ресурс: "Методичні рекомендації до самостійної роботи"
- Ресурс: "Теми для інформаційних проєктів"
- Ресурс: "Український правопис 2019"
- Ресурс: "Наукові статті для бібліографічного опису"

Додати навчальний елемент:

Рис. М.3. Крок 4. Крок 5. Крок 6

КРОК №7: "Практичні заняття"..." ✎ ✖

- Ресурс: "Практичне заняття 1"
- Ресурс: "Практичне заняття 2"
- Ресурс: "Практичне заняття 3"
- Ресурс: "Практичне заняття 4"
- Ресурс: "Практичне заняття 5"
- Ресурс: "Практичне заняття 6"
- Ресурс: "Практичне заняття 7"

Додати навчальний елемент:

КРОК №8: "Екзамен"..." ✎ ✖

- Тестування: ЗФ. Екзаменаційні тести УМзаПС **Тестування не налаштовано або завершено**
- Тестування: ДФ. 1 курс. Екзаменаційні тести УМзаПС **Тестування не налаштовано або завершено**
- Тестування: ДФ. 2 курс. Екзаменаційні тести УМзаПС **Тестування не налаштовано або завершено**
- Тестування: Техн. Екзамен УМзаПС **Тестування не налаштовано або завершено**
- Тестування: УМзаПС 2-й талон **Тестування не налаштовано або завершено**
- Тестування: УМзаПС 3-й талон **Тестування не налаштовано або завершено**

Додати навчальний елемент:

Додати крок

Рис. М.4. Крок 7. Крок 8

Додаток Н

Тематика дипломних робіт з методики навчання української мови за професійним спрямуванням на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

1. Формування професійного мовлення майбутніх учителів початкових класів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.
2. Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням.
3. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі під час вивчення української мови за професійним спрямуванням.
4. Вдосконалення лінгвістичної компетентності майбутніх педагогів засобами ІКТ на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

Додаток П

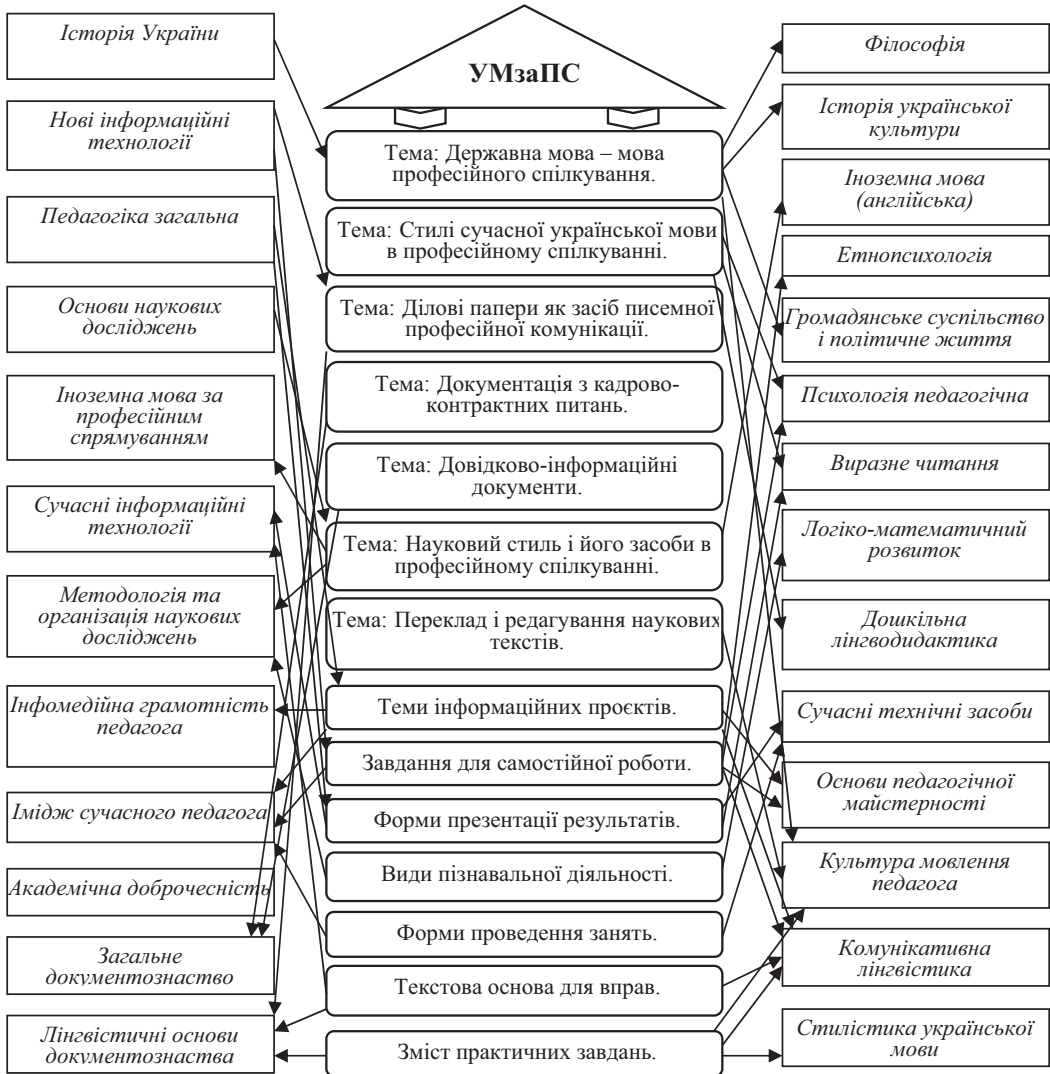


Рис. П.1. Напрями міждисциплінарної координації УМзаПС за ОП «Дошкільна освіта»

Джерело: розроблено автором на основі освітньої програми «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника.

Наукове видання

ГУМЕНЮК Ірина Михайлівна

**СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ**

Монографія

Комп'ютерна верстка – Віри Ленько

Підписано до друку 06.06.2022 р.
Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman
Тираж 50 шт.
Зам.189

Віддруковано у друкарні МПП «ТАЛІЯ»
смт. Брошнів-Осада, вул. Шкільна, 2.
тел./факс: (03474) 46-8-98, 46-4-38, 2-06-44
e-mail: pp.talya@ukr.net