

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

Кафедра теорії і методики початкової освіти

На правах рукопису

ДЕНИСЮК ЛЮБОВ ЛЕОНІДІВНА

**ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Спеціальність 013 «Початкова освіта»
Освітньо-професійна програма Початкова освіта
Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

Науковий керівник:
**ВІТЮК ВАЛЕНТИНА
ВОЛОДИМИРІВНА,**
доктор педагогічних
наук, професор

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ
Протокол № ____
засідання кафедри теорії і методики
початкової освіти
від « ____ » _____ 2024 року

Завідувач кафедри
проф. Пріма Р. М. _____

ЛУЦЬК – 2024

Анотація

Денисюк Л. Л. Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи. Рукопис. Луцьк, 2024.

Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр» за спеціальністю 013 Початкова освіта. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024.

Кваліфікаційна робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи. У роботі висвітлено сутність лінгвістичної компетентності на основі аналізу сучасних наукових праць із досліджуваної теми, обґрунтовано актуальність проблеми формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Уточнено та охарактеризовано понятійно-категорійний апарат дослідження, з'ясовано важливість та необхідність формування лінгвістичної компетентності в майбутніх учителів початкових класів, визначено шляхи її формування у закладі вищої освіти. Запропоновано лінгводидактичну тренінгову технологію формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

Ключові слова: компетенція, компетентність, лінгвістична компетентність, фонетика, лексика, фразеологія, орфографія, пунктуація, граматика, морфологія, синтаксис, лінгводидактична тренінгова технологія формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

Annotation

Denysiuk L. L. Formation of linguistic competence of future primary school teachers of the New Ukrainian School. The manuscript. Lutsk, 2024.

The work on obtaining educational Master's degree in specialty 013 «Primary education». Lesya Ukrainka Volyn National University. Lutsk, 2024.

Qualification work is a theoretical-experimental research of the problem of the formation of the basics of the professional linguistic competence of future primary school teachers.

The essence of of the professional linguistic competence is highlighted in the research. There was based the urgency of the problem formation of the professional linguistic competence of the future teachers of the elementary school on the base of the analysis of the modern scientific works according to the researching problems. The concept-categorical apparatus of the research is characterised and specified, such as, the importance and necessity of the formation of the professional linguistic competence for future teachers of elementary school is revealed, the ways of its formation in the higher educational establishment. Linguodidactic training technology is proposed, which is an effective form of mastering language knowledge.

Key words: competence, competence, professional linguistic competence, phonetics, vocabulary, phraseology, orthography, punctuation, grammar, morphology, syntax, linguistic didactic training technology for the formation of linguistic competence of future primary school teachers of the New Ukrainian School.

ЗМІСТ

| | |
|---|----|
| ВСТУП..... | 4 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ | 9 |
| 1.1. Вчитель початкових класів як агент змін Нової української школи | 9 |
| 1.2. Характеристика базових понять дослідження | 15 |
| 1.3. Лінгвістична компетентність як складник професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ..... | 19 |
| 1.3.1. Фонетико-орфоепічна компетентність у структурі мовної підготовки здобувачів вищої освіти..... | 19 |
| 1.3.2. Лексичне та фразеологічне багатство словникового запасу здобувачів освіти як важливі детермінанти лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ..... | 23 |
| 1.3.3. Правописна грамотність як показник рівня мовної підготовки здобувачів вищої освіти | 26 |
| 1.3.4. Граматична компетентність у системі лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів..... | 29 |
| 1.3.5. Стилiстична унормованiсть як основа вдосконалення лiнгвiстичної компетентностi здобувачiв закладiв вищої педагогiчної освіти..... | 35 |
| РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ..... | 40 |
| 2.1. Характеристика етапів експериментальної роботи | 40 |
| 2.2. Зміст формувального етапу педагогічного експерименту..... | 45 |
| 2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження..... | 65 |
| ВИСНОВКИ..... | 73 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 76 |
| ДОДАТКИ..... | 83 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Складний і багатогранний процес відродження національної освіти визначає особливі вимоги до вивчення філологічних освітніх компонентів у закладі вищої освіти. Вища школа, як і вся система освіти, покликана ефективно сприяти створенню у суспільстві умов для пізнання людиною себе і світу, розвитку і самореалізації особистості в сучасному динамічному соціально-економічному середовищі. В умовах реалізації Концепції Нової української школи особливої уваги потребує розроблення та впровадження таких форм і методів роботи, що сприяють становленню висококваліфікованих фахівців, зокрема, майбутніх учителів початкових класів, які бездоганно володіють лінгвістичними знаннями, уміннями, навичками, компетентностями.

Проблема формування лінгвістичної компетентності здобувачів вищої освіти знаходить відображення у державних документах. Так, згідно з Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)» оволодіння українською мовою належить до пріоритетів реформування навчання, що є особливим завданням вищої освіти, спрямованим на забезпечення фундаментальної, науково-професійної, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначити темп і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу. Мовна стратегія в освіті передбачає вільне володіння державною, рідною і кількома іноземними мовами та реалізується комплексним і послідовним запровадженням відповідних науково-методичних заходів. Однією з важливих умов успішного навчання мови є практичне оволодіння нею з метою якісної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в Новій українській школі. Особливе місце у вирішенні цього завдання належить роботі з формування лінгвістичної компетентності у здобувачів вищої педагогічної освіти.

Наше дослідження спрямоване на формування лінгвістичної компетентності в майбутніх учителів початкових класів, тому актуальним є: 1) посилення інтересу до вивчення української мови; 2) обумовленість вибору методів навчання специфікою спеціальності 013 Початкової освіти, метою і

завданнями освітньо-професійної програми «Початкова освіта»; 3) залежність форми навчальної діяльності, видів контролю від змісту навчального матеріалу; 4) перевага таких методів особистісно орієнтованого навчання, які активізують розвиток розумової та пізнавальної діяльності здобувачів освіти, їхню самоосвіту, роботу всієї академічної групи в цілому, гарантують свідоме, систематичне сприйняття і належне засвоєння навчального матеріалу; ефективно поєднання традиційних та інноваційних методів навчання під час вивчення мовних освітніх компонентів; 5) постійна, планомірна робота над підвищенням мовної та мовленнєвої культури здобувачів освіти, набуття лінгвістичної компетентності у здобувачів педагогічної освіти. Оптимального результату в підвищенні лінгвістичної підготовки майбутніх учителів початкових класів можна досягти лише за наявності ґрунтовних теоретичних знань і вдалого практичного їх застосування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування лінгвістичної компетентності в здобувачів вищої освіти не нова, але багатоаспектна, і тому в лінгвістичній літературі їй присвячено чимало досліджень: психологічна теорія зв'язку мови та мислення, мови й пізнання, мови та мовлення (Ш. Амонашвілі, І. Огієнко, О. Потебня та ін.); наукові роботи мовознавців, лінгводидактів, методистів із питань формування лінгвістичної компетентності (Н. Бабич, Ф. Бацевич, О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Вихованець, В. Вітюк, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Єрмоленко, А. Загнітко, О. Караман, С. Караман, К. Климова, В. Мельничайко, С. Омельчук, М. Пентиліук, В. Русанівський, І. Хом'як та ін.).

Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

Відповідно до поставленої мети були визначені такі **завдання**:

1. З'ясувати ступінь розроблення різних аспектів досліджуваної проблеми у педагогічній, лінгвістичній та методичній літературі.

2. Визначити рівень володіння здобувачами освіти лінгвістичними знаннями, вміннями й навичками, компетентностями.

3. Розробити лінгводидактичну технологію формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

4. Перевірити ефективність пропонованої методики формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи за допомогою педагогічного експерименту.

Об'єктом дослідження є процес формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

Предметом – підходи, принципи, методи, прийоми формування лінгвістичної компетентності в майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

Для вирішення поставлених завдань використовували такі **методи дослідження**: *теоретичні*: аналіз і синтез психолого-педагогічної, лінгвістичної, методичної літератури; аналіз нормативно-законодавчих документів, чинних типових освітніх програм, підручників і посібників із педагогіки, сучасної української літературної мови з метою з'ясування вихідних даних дослідження; *емпіричні* – педагогічне спостереження, анкетування з метою з'ясування реального рівня підготовки здобувачів освіти з української мови, вивчення, аналіз і узагальнення досвіду викладачів закладів вищої освіти з проблеми формування лінгвістичної компетентності у здобувачів вищої освіти; спостереження й аналіз практичних занять з сучасної української літературної мови; визначення рівня сформованості лінгвістичних умінь і навичок у студентів спеціальності 013 Початкова освіта факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Волинського національного університету імені Лесі Українки; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи); аналіз журналів академічних груп; *методи математичної статистики*, які дали змогу зробити кількісний та якісний аналіз результатів експериментально-дослідного навчання.

Практична та теоретична значущість кваліфікаційної роботи полягає в обґрунтуванні та експериментальній перевірці лінгводидактичної тренінгової технології формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ. Пропонована роботи з формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи може бути використана в процесі викладання освітнього компонента «Сучасна українська літературна мова з практикумом»; для створення навчальних програм, силабусів, посібників, розроблення спецкурсів лінгвістичного та лінгводидактичного спрямування у вищій школі; під час курсової перепідготовки вчителів початкових класів.

Експериментальна база дослідження. Експериментально-дослідна робота проводилася на факультеті педагогічної освіти та соціальної роботи Волинського національного університету імені Лесі Українки. Для проведення педагогічного експерименту способом типологічного відбору було визначено експериментальну та контрольну групи: ПО-41 та ПО-42 групи спеціальності 013 «Початкова освіта». Дослідження проводилося протягом 2023/2024, 2024/2025 навчальних років.

Апробація та впровадження результатів дослідження здійснювалось шляхом їх оприлюднення на засіданні кафедри теорії і методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки. Основні положення, висновки і результати дослідження висвітлювались на IV Всеукраїнській науково-практичній конференції «Теорія і практика професійної освіти: українська мова та українська література» (18 квітня 2024 р., м. Умань), IV Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Нова українська школа в дії: актуальні проблеми методик навчання та стратегії розвитку» (16 травня 2024 р., м. Рівне), III Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми професійної підготовки педагогів: національний та євроінтеграційний вимір» (21 травня 2024 р., м. Чернівці), на засіданні круглого столу з міжнародною участю «Молодь і освіта в умовах викликів XXI століття» (27 травня 2024 р., м. Івано-Франківськ–Хелм–Кросно–Київ–Луцьк–

Ніжин–Рівне–Ужгород–Кам’янець-Подільський), III Всеукраїнській науково-практичній Е-конференції «Освіта і виховання в інформаційному суспільстві: досягнення, виклики та перспективи» (13 жовтня 2024 р., м. Рівне), під час освітнього івенту «Розвиток лідерського потенціалу в майбутніх учителів Нової української школи» (20–21 листопада 2024 р., м. Луцьк).

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, додатків і списку використаних джерел. Повний обсяг роботи 87 сторінок, із них 82 сторінки основного тексту і 2 додатки (на 5 сторінках). Робота містить 9 таблиць. Список використаних джерел нараховує 79 найменувань.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

1.1. Вчитель початкових класів як агент змін Нової української школи

Сучасний учитель Нової української школи повинен прагнути до мовного самовдосконалення, фахової мовно-комунікативної компетентності, адже виховати мовну особистість здатна тільки така особистість, яка володіє високим рівнем знань, інтелекту, інтелігентністю, повагою до себе й до інших, почуттям власної гідності і, безперечно, вмінням відчувати слово та вдало ним користуватися [49]. Майбутній учитель Нової української школи – це висококваліфікований, конкурентоспроможний фахівець початкової освіти, який здатний успішно здійснювати наскрізну організацію навчання, виховання і розвитку здобувачів початкової освіти в освітньому середовищі Нової української школи відповідно до Концепції Нової української школи та Державного стандарту початкової освіти.

Українська мова – не тільки предмет навчання, а й засіб плекання особистості. На уроках української мови ми привчаємо дитину сприймати навколишнє середовище і себе у ньому через засоби рідної мови. Навчити «бачити» особливий світ слова, «цей дивовижний перебіг звуків, який створює його значення, – велике мистецтво, володіти яким уміє далеко не кожний. Мова завжди малює. Вона є завжди поетичною творчістю» [9, с. 98]. Молодших школярів потрібно навчити бачити світ у мовних образах, наприклад, навчити дітей знаходити яскраві барви сонця в краплинах дощу і т. под. Дуже важливо, якщо таке світосприйняття допомагає розвинути саме вчитель початкових класів, який формує почуття краси мови, пізнавальний інтерес до мови, позитивно-емоційну рефлексію, мотиваційно-змістовний потенціал уроків української мови. Емоційно-позитивна енергетика вчителя початкових класів сприяє розвитку чуття мови в молодших школярів, розкриває неосяжні виразні можливості, лексичне та граматичне багатство української мови.

Загальновідомо, що мова «як дзеркало, відображає два світи: поза людиною, тобто той світ, який її оточує, і в людині – світ, що створений самою людиною. Це дзеркало може бути кривим, якщо система особистісних орієнтацій не дозволяє носієві мови правильно оцінювати своє місце в соціумі. Якщо рівень мовної та мовленнєвої культури особистості обмежений – то це є показником інтелектуальної бідності мовної особистості як носія певної мови. Мовна особистість майбутнього вчителя, яка формується в закладі вищої освіти, потребує постійної уваги та підтримки від науково-педагогічних працівників-філологів.

У процесі навчання сучасної української літературної мови науково-педагогічному працівнику необхідно дбати про підвищення рівня мовної компетентності здобувачів освіти, їхньої мовленнєвої культури, мовного чуття, оскільки опора на чуття мови – один із важливих принципів навчання рідної мови.

Кожен здобувач освіти має різний рівень лінгвістичної підготовки, мислення, мовлення, інтелекту, психічного сприйняття світу через мовні образи. Рівень лінгвістичної підготовки вчорашніх школярів – сьогоднішніх здобувачів освіти невисокий, адже не секрет, що рівень викладання в сільських школах є нижчим, ніж у міських школах, а контингент освітньо-професійної програми «Початкова освіта» більше 50 % складається з абітурієнтів – випускників сільських шкіл. Чому так сталося і хто в цьому винен та що потрібно робити? – питання, які потребують нині ґрунтовного аналізу та конструктивного вирішення для запобігання такої ситуації та визначення шляхів її подолання. У цій ситуації ми маємо не лише недостатній рівень сформованості лінгвістичної компетентності в здобувачів вищої освіти, а й недобре розвинену мовну та мовленнєву культуру, яка передбачає постійне прагнення до правильного літературного спілкування, опанування нормами сучасної української літературної мови.

На нашу думку, варто по-іншому подивитися на процес здобуття знань з української мови у закладі вищої освіти в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки Державний стандарт початкової освіти передбачає не лише опанування грамоти (початкових умінь читати і писати), а й мовленнєвий розвиток молодших школярів – умінь висловлюватися в усіх доступних для них

формах, типах і стилях мовлення. Розвиток мовлення набуває провідного статусу в навчанні української мови в закладі загальної середньої освіти, в тому числі і в початковій школі [23, с. 31], адже формування культури слова починається з раннього дитинства. Навчити мови здатна тільки мовна особистість, такий вчитель, для якого мова – це відображення його внутрішньої та зовнішньої гармонії, високого рівня духовності, освіченості та інтелекту.

Враховуючи те, що основним завданням сучасного навчання української мови як у школі, так і у закладі вищої педагогічної освіти є навчання мови як засобу комунікації, переконані, що цей процес повинен здійснюватися за допомогою ґрунтовних теоретичних знань, їхнього узагальнення та практичного їх застосування шляхом вироблення відповідної комунікативної компетентності. Отже, знання розглядаються передусім як основа свідомого формування та вдосконалення умінь та навичок, як інструмент посилення практичного спрямування навчання української мови. Навчаючись у закладі вищої освіти, здобувач освіти педагогічного факультету поступово накопичує різний за своїм потенціалом педагогічний, лінгвістичний та комунікативний досвід, і так формується лінгвістична компетентність майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи. Її параметри свідчать про самовизначення особистості, окреслюються шляхи самовдосконалення та рівні самосвідомості, адже самореалізація, самопізнання і саморозвиток особистості – це єдиний процес. Означені складники, безперечно, впливатимуть на внесення постійних коректив до системи підготовки майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

Формування мовної особистості, лінгвістично компетентного фахівця НУШ неодмінно залежить від психофізіологічних властивостей здобувачів освіти, тому важливо для науково-педагогічного працівника обрати індивідуальний підхід до кожної особистості, так як творча сутність студента найкраще виявляється у процесі його творчого пошуку під час навчання в закладі вищої освіти. У наш час знання є не просто переліком теоретичних правил, догм, а «живим деревом пізнання», на якому постійно з'являються нові «плоди», це додає особливого «смаку» процесу їхнього становлення, формує особливий інтерес, мотивацію до навчання у

студентів. Отже, для того, щоб виховати компетентну мовну особистість, треба мати на увазі, що компонентами впливу на процес формування мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів НУШ можна вважати: а) професійний інтерес; б) мотивацію до навчально-професійної діяльності; в) управління етапами оволодіння освітнім процесом; г) врахування попереднього мовного досвіду та ін.

Процес розвитку мовної особистості потребує постійної уваги, врахування зовнішніх та внутрішніх чинників, які впливають на неї, запровадження нестандартних ефективних технологій взаємодії партнерів освітнього процесу. Вчитель не вибирає собі учнів, а вступає у відносини з тими, хто прийшов навчатися. А відтак, майбутнього вчителя треба навчати створювати в класі атмосферу довіри, такого мовленнєвого спілкування, щоб діти бажали поділитися з учителем своїми думками, почуттями, емоціями.

Загальновідомо, наскільки необхідне органічне поєднання компонентів спілкування для мовної особистості майбутнього педагога, бо його професійний та особистісний імідж виявляється саме у контакті зі співрозмовниками. Мовна особистість має володіти мовною культурою: вміти вести дискусію, брати участь у всіх формах спілкування і вміти створювати сприятливий мікроклімат для спілкування. Тільки так мовна особистість виховує себе сама і здатна свідомо впливати на виховання майбутнього покоління, формувати довкілля. Мовна особистість, майбутній педагог, навчаючись у вищій школі, є партнерами освітнього процесу, постійними співрозмовниками, які впливають на енергетику мовно-комунікативного оточення. Вони повинні постійно реалізовувати свою здатність до спілкування, що передбачає: 1) бажання вступати у контакт з оточенням; 2) уміння організовувати спілкування; 3) знання норм та правил, яких необхідно дотримуватися у процесі спілкування з навколишніми [7, с. 105-106].

Переконані в тому, що професійно-педагогічна спрямованість та лінгвістична компетентність майбутнього учителя початкових класів відображають психологічну готовність мовної особистості до педагогічної діяльності, отже, до процесу активної комунікації. Справді, щоб досягти мети спілкування, людина не тільки повинна мати певний фізіологічний та інтелектуальний потенціал, навички комунікації, а й

знати правила спілкування [37, с. 18]. Саме лінгвістична компетентність свідчить про мовну та мовленнєву впевненість особистості, впевненість у своїх силах, об'єктивному досвіді, що є завжди запорукою професійного успіху, засобом комунікативного впливу вчителя на молодших школярів. Вважаємо, що і початкова, і середня, і вища школа покликані виконувати замовлення суспільства на формування такої мовної особистості вчителя, яка мала б громадянськість, патріотизм, високий рівень загальної освіти, здібності до роботи з дітьми, компетентність педагогічну, психологічну, лінгвістичну, комунікативну, здатність до творчості, потребу до саморозвитку та самовдосконалення.

Сучасний підхід до мовної освіти передбачає формування мовної особистості, здатної сприймати мову як загальнолюдську цінність. О. Савченко вважає вміння володіти словом неодмінною умовою особистісно орієнтованого спілкування вчителя з учнями, оскільки «про що б не розмовляв учитель з дітьми на уроці, він має знаходити найточніше і найсправедливіше слово. Нерозбірливість висловлювань, багатослівність, словесні штампи знецінюють найкращі наміри» [62, с. 16].

Дитина, прийшовши до школи, привчається відразу чути слово вчительки, іноді ще не зовсім свідомо сприймаючи його та розуміючи значення. Вважаємо винятково важливим для майбутнього вчителя початкових класів набуття ним лінгвістичних знань, формування лінгвістичної компетентності, оскільки саме мова дарує нам можливість пізнання цілого світу. Пізнаючи мову, її свободу, її магічну силу, її «смак», учень, студент, майбутній учитель, неодмінно відчує потребу до навчання, крок за кроком долатиме складні шаблі власної невпевненості, нерозуміння, некомпетентності.

Вочевидь, виховує не тільки школа, заклад вищої освіти, а передусім – родина, мовне оточення, друзі – тобто постійне коло лінгвістичного спілкування. Можна ще багато дискутувати з цього приводу, констатувати прикрі факти «збідненого» мовлення сучасної молодшої людини, зазначати недостатній рівень мовної обізнаності тощо. Однак варто згадати слова Конфуція про те, що краще запалити маленьку свічку, ніж проклинати темряву.

Центром освітнього процесу є той, хто навчається у закладі вищої освіти, – майбутній учитель, а потім, у школі, – його учні. Переконані в тому, що особистість тільки тоді може вважатися мовною особистістю, якщо вона є комунікативно адекватною, а її мовна поведінка – змодельованою відповідно до її фахової підготовки та особистісної узгодженості. Вчитель повинен постійно підтверджувати лінгвістичний статус своєї особистості, свою орієнтованість на особистісну унікальність прагненням гармонії мовленнєвого спілкування зі своїми комунікативними партнерами – учнями. О. Савченко вважає вміння володіти словом неодмінною умовою особистісно орієнтованого спілкування вчителя з учнями, оскільки «про що б не розмовляв учитель з дітьми на уроці, він має знаходити найточніше і найсправедливіше слово» [62, с. 16].

Вважаємо за необхідне наголосити, що з кожним роком сформувати лінгвістичну компетентність здобувача освіти освітньо-професійної програми «Початкова освіта» все складніше, оскільки рівень писемного мовлення – недостатній, рівень мовленнєвого спілкування – обмежений бідним лексичним запасом. Отже, рівень мовної культури низький через недостатній рівень знань фактичного мовного матеріалу. Більшість здобувачів освіти не вміють вільно, цікаво, аргументовано виступати перед аудиторією, переконливо вести дискусію, давати аналітичну оцінку проблемі, не здатні лаконічно, захоплююче розповісти про себе, свою родину, проаналізувати відповідь одногрупника як експерт і т. под. Причому помилки під час виконання таких завдань свідчать, що студенти, вчорашні школярі, майже не володіють культурою усного та писемного мовлення. Так, їм практично невідомі складні випадки керування у словосполученнях української мови, використання відповідних прийменників у словосполученнях, семантика часток тощо.

Усвідомити власну некомпетентність завжди не просто, бо тільки справжні професіонали, які намагаються постійно працювати над собою, підвищуючи особистісний професійний рівень, тримають свою «планку» достатньо високо. Знання мови – важлива професіограма людей різних спеціальностей, а для вчителя початкових класів – це повітря, яким він дихає.

У лінгводидактичних джерелах зазначено, що вчитель повинен мати особистісну мовну та мовленнєву обдарованість, талант володіння словом, і цей талант необхідно вдосконалювати у закладі вищої освіти, звісно ж, якщо школа вже створила необхідні умови для його розвитку. Талановита, лінгвістично компетентна особистість, яка вміє професійно довести свою відповідність щодо обраної педагогічної діяльності, зможе постійно демонструвати рівень власної інтелектуальності, емоційності, проте критично ставиться до себе, повсякчас пам'ятаючи, що ознакою справжнього інтелекту є постійний саморозвиток. На наш погляд, постійний тренінг, особистісне моделювання мовних та мовленнєвих ситуацій спілкування необхідне вчителю, оскільки професійна діяльність його не обмежується тільки школою або ж закладом вищої освіти. Рівень лінгвістичної компетентності – це завжди рівень культури спілкування, рівень творчості і мислення, корекція своєї мовної та мовленнєвої поведінки.

Отже, вчитель початкових класів – це саме той вчитель, який працює зі словом постійно, і лінгвістично компетентне слово в устах такого вчителя – це запорука успішних знань його учнів. Тільки тоді педагог початкової школи здатний окреслити свої лінгвістичні проблеми та шляхи їхнього вирішення, якщо він сам справді спроможний осягнути красу слова та компетентно навчати цього своїх учнів. Для того, щоб учні успішно навчалися спілкуватися українською мовою, треба, щоб вони її полюбили; а для того, щоб діти полюбили мову, треба, щоб учителі «заразили їх своєю любов'ю» [64, с. 23–24].

«Навчання дітей рідної мови має три мети: по-перше, розвинути в дітей ту природжену душевну здібність, яку називають даром слова; по-друге, ввести дітей у свідоме володіння скарбом рідної мови і, по-третє, досягти, того, щоб діти засвоїли логіку цієї мови, тобто її граматичні закони в їх логічній системі. Ці три мети досягаються не одна після другої, а разом», – зазначав К.Д. Ушинський [74, с. 121].

1.2. Характеристика базових понять дослідження

Модернізація вищої освіти, сучасний підхід до навчання української мови у закладах вищої освіти має науково-практичне спрямування, тобто зорієнтований на

формування у здобувачів освіти лінгвістичної компетентності, на виховання мовної особистості, яка бездоганно володіє мовознавчими знаннями, уміннями правильно й доречно передавати свої думки, здатна виявляти фахові знання українською мовою та професіоналізм у педагогічних ситуаціях спілкування.

Наявність різних підходів і недостатня розробленість проблеми формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів зумовлена відсутністю єдиного усталеного категорійно-понятійного апарату і відповідного консенсусу в розумінні та застосуванні терміносистеми, що суттєво впливає на розроблення концептуальних положень теорії та практики щодо формування лінгвістичної компетентності в майбутніх учителів початкових класів. Тому вважаємо за доцільне визначити сутність і зміст базових понять дослідження, які будуть передумовою обґрунтування об'єкта і предмета кваліфікаційної роботи.

Загальновідомо, що в закладі вищої освіти формується готовність до певного виду професійної діяльності, рівень сформованості якої визначається рівнем сформованості компетентностей та їх видами. Становлення й розвиток професійної компетентності фахівця відбувається тільки у процесі професійної діяльності. Саме тому результати навчання у сучасних освітньо-професійних програмах описують рівень або ступінь сформованості компетентностей.

Розуміємо компетенцію як визначену норму стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами і використовується для формування вимог до результатів навчання. Компетентність – це інтегрована особистісна якість людини (її капітал), що формується на етапі навчання, остаточно розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань. Компетентність є оцінною характеристикою особи. Компетентності особи є її особистісним капіталом і результатом навчання у різних формах формальної, неформальної та інформальної освіти. Компетентністний підхід – це підхід, спрямований на формування компетентності особи.

На наш погляд, варто підкреслити, що фахівець як компетентна особа є капіталом і тільки через нього можна використати його капітал (сформовані компетентності). Саме у цьому й криється принципова різниця між компетенцією і

компетентністю. Викривлення змісту цих понять приводить до нівелювання самої компетентної людини як носія компетенцій.

Ми розрізняємо поняття «компетенція» і «компетентність», не ототожнюємо їх, кожен термін має конкретне значення. У першому випадку компетенція є сукупністю знань, умінь і навичок, а компетентність розглядається з позицій «здатності», тобто передусім як особистісна якість, здатність реалізовувати здобуті знання, вміння та навички у практичній діяльності. Зокрема, у професійній діяльності компетенція учителя визначається функційними обов'язками та посадовою інструкцією, а в системі освіти – метою навчальної діяльності здобувачів освіти відповідно до освітньо-професійної програми «Початкова освіта». Водночас поняття «компетентність» подається як «динамічна комбінація знань, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньо-професійною програмою» [35, с. 112], тобто компетентність відображає внутрішню сторону діяльності майбутніх учителів початкових класів з реалізації тих цілей, які задані в понятті «компетенція».

Враховуючи предмет нашого дослідження, вважаємо, що під компетенцією варто розуміти наперед задану вимогу до підготовки майбутніх учителів початкових класів, а компетентність – як підготовленість і реалізовану здатність партнерів праці до виконання завдань і обов'язків у повсякденній практичній діяльності, яка охоплює знання, вміння, цінності, ставлення та досвід.

Варто звернути увагу також на вироблені ієрархії компетентностей: інтегральна, ключові, базові, що виявляються у різних контекстах, загальні (галузевого значення) та спеціальні, фахові. Найбільш відомі ознаки загальних компетентностей наведені в працях О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, а саме: поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатокomпонентність, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції [42; 51; 57].

Професійна компетентність виявляється у різних видах діяльності спеціаліста, що дозволяє йому почувати себе комфортно під час виконання трудових функцій, посадових обов'язків.

Лінгвістична компетентність є складником професійної компетентності та становить систему засвоєних знань здобувачем освіти, розвиток умінь і навичок та вияв їх у мовленнєвій діяльності.

Аналіз трактування понять **мовна і лінгвістична компетентність** та їх зіставлення й порівняння засвідчили, що на всіх етапах їхнього формування й становлення вони виступають у більшості нормативних документів та лінгводидактичних праць як синоніми, але ми вважаємо, що стосовно педагогічної спеціальності доречніше послуговуватися терміном «лінгвістична компетентність».

На нашу думку, умовами успішного формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів є:

- поєднання в освітньому процесі загальнодидактичних (науковості, системності, свідомості, активності, доступності, міцності засвоєних знань, наступності й перспективності, міждисциплінарності, індивідуального підходу до здобувачів освіти) та специфічних, лінгводидактичних принципів;
- створення й використання довідниково-енциклопедичних, мультимедійних навчальних матеріалів, які поєднують теорію, словник, дидактичні матеріали, навчальні й контрольні тексти, науково-дослідницькі й творчі завдання для самостійного виконання;
- інтегрування лінгвістичних і лінгводидактичних освітніх компонентів;
- систематична й неперервна мотивація ґрунтовного оволодіння лінгвістичною термінологічною лексикою;
- реалізація системи методів, прийомів, інструментів навчання, спрямованих на поетапне оволодіння мовними знаннями, вміннями, навичками, компетентностями.

Отже, проблема формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів є актуальною у наш час, адже споконвіків учитель був представником еліти, тієї частини інтелігенції, яка своєю обізнаністю, рівнем вихованості повинна бути взірцем для представників суспільства, особливим прикладом у всьому. А без належної лінгвістичної підготовки сучасних здобувачів освіти педагогічних факультетів неможливо уявити високо розвинену, компетентну

особистість майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи. Відтак, наявність теоретичних мовознавчих знань, практичного досвіду закладають підґрунтя лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів за умови постійного прагнення викладача відкривати оптимальні шляхи набуття цих знань і навичок, залучаючи особисті можливості для нестандартного підходу вивчення мовних освітніх компонентів у вищій школі.

1.3. Лінгвістична компетентність як складник професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ

1.3.1. Фонетико-орфоепічна компетентність у структурі мовної підготовки здобувачів вищої освіти

Проблема фонетико-орфоепічної компетентності не є новою у наш час. Мовознавці й лінгводидакти в різний час приділили належну увагу цьому питанню. О. Біляєв, Н. Бабич, А. Богуш, Л. Булаховський, М. Жовтобрюх, С. Єрмоленко, С. Караванський, О. Курило, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Наконечний, Л. Паламар, М. Пентилюк, М. Пилинський, К. Плиско, А. Погрібний, О. Пономарів, О. Сербенська, Л. Скуратівський, Н. Тоцька та інші широко представили загальнотеоретичне й практичне напрацювання фонетичного матеріалу на фонетико-орфоепічній основі.

Аналіз лінгвістичної та лінгводидактичної літератури, вивчення думок науковців дає змогу представити фонетико-орфоепічну компетенцію як суму знань про звукову систему сучасної української літературної мови та вміння мовця ними користуватися й забезпечувати відтворення звукового образу мови. Унормована вимова є однією з ознак культури мовлення. Практичне значення орфоєпії винятково важливе, оскільки дотримання орфоепічних норм удосконалює мовлення здобувачів освіти, полегшує обмін думками та дозволяє успішно здійснювати процес спілкування.

У нашому розумінні, фонетико-орфоепічна компетенція – це система, одиницями якої є фонетичні знання, фонетичні вміння й навички (із членуванням на слухо-вимовні й акцентно-інтонаційні). Під фонетичними знаннями розуміємо

передбачуване силабусом засвоєння фахових лінгвістичних понять, закономірностей, правил з фонетики сучасної української літературної мови, вивчення основних фонетичних одиниць, звукових явищ різного рівня – від звука до речення. Під слухо-вимовними навичками розуміємо фонемно-правильну вимову звуків у потоці мовлення й розуміння всіх звуків під час аудіювання й читання вголос. Акцентно-інтонаційні навички – це правильне наголошування слів і словоформ, коректне інтонаційно-ритмічне оформлення мовлення [32, с. 156].

Відтак, процес формування фонетико-орфоепічної компетентності як системи передбачає не тільки засвоєння знань, оволодіння вміннями й навичками, а й спроможність здобувачів освіти реалізувати означені компоненти на практиці. Незнання орфоепічних правил не дасть змоги реалізувати себе як самодостатню особистість. Навчання правильної вимови необхідне такою ж мірою, як навчання орфографії та граматики. Передусім це стосується мовленнєвої практики вчителів початкових класів НУШ.

На наш погляд, основними складниками фонетико-орфоепічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є система теоретичних фонетичних і орфоепічних знань, умінь і навичок та професійна готовність майбутніх учителів початкових класів до формування відповідних знань, умінь і навичок у молодших школярів, спрямованих на розвиток їх мовленнєвої діяльності.

Зміст і структура фонетико-орфоепічних компетенцій здобувачів вищої освіти визначаються основною метою їх навчання – опанування теоретичними знаннями про артикуляційно-акустичні властивості мовних звуків, закономірності їх сполучуваності у мовленнєвому потоці і пов'язані з ними функційні зміни, роль звуків у формуванні, розпізнаванні і розрізнюванні значущих мовних одиниць вищих рівнів мовної структури – морфем, слів та їх форм, ознайомлення із процесами становлення звукової системи української мови протягом історичного періоду її розвитку, з'ясування виникнення або занепаду звуків, еволюцію звукових явищ у розвитку фонетичної системи сучасної української мови [32, с. 42].

З огляду на сказане вище можна окреслити такі завдання для здобувачів вищої освіти:

- вивчення звука як фонетичної одиниці, його акустичної природи, особливостей творення, критеріїв поділу звуків на голосні та приголосні, принципів їх класифікації;

- характеристика звукових змін у мовленнєвому потоці;

- характеристика складу як фонетичної одиниці, з'ясування принципів складоподілу в українській мові;

- вивчення фонетичних засобів (наголосу, інтонації), що забезпечують оформлення потоку мовлення;

- характеристика різних видів модифікацій фонем та історичних чергувань.

Викладене вище зумовлює і відповідне структурування теоретичних знань здобувачів освіти, що становить першу складову фонетичної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ.

Другим складником фонетичної компетентності є фонетичні вміння і навички. Після засвоєння основних положень фонетичної теорії здобувачі освіти повинні вміти:

- членувати потік мовлення, визначати основні його одиниці – фразу, такт, склад, звук, визначати словесний, логічний наголоси, виділяти й характеризувати склад;

- визначати фонемний і звуковий склад слів, давати артикуляційно-акустичну характеристику звуків;

- виявляти й характеризувати функціональні зміни, історичні чергування фонем, пояснювати причини їх появи;

- добирати слова для ілюстрації функціональних та історичних змін;

- записувати слова та текст обома видами транскрипції – фонетичною та фонематичною;

- робити повний фонетичний аналіз слова та тексту.

Показником орфоепічної компетентності є насамперед правильна вимова звуків, наголошування слів, тобто володіння акцентуаційними нормами, адже людина, яка робить відповідні помилки, демонструє свою мовленнєву неграмотність, некомпетентність, неосвіченість [19, с. 93].

Щоб уберегтися від неправильного наголошування, необхідно знати норми й правила рідної мови, а тому майбутні вчителі початкових класів у процесі фахової підготовки вдосконалюють навички професійного вербального спілкування, адже порушення орфоепічних норм веде до зниження культури мовлення і впливає на загальний рівень культури окремої людини й цілого суспільства.

Насамперед звертаємо увагу здобувачів вищої освіти на те, що всі норми української мови мають суспільний характер, тобто вони є єдиними для всіх жителів України. Наголошуємо на тому, що проблема орфоепічної норми виникає тоді, коли в мові існують варіанти вимови одного й того ж звука, а також подвійного наголошування слів, яке іноді змінює лексичне значення слова (наприклад, звук [ч] вимовляти твердо чи м'яко; звук [р] у кінці слова та складу вимовляти твердо чи м'яко; *листо́над* чи *листопа́д* та інші). Тому погоджуємося зі С. Єрмоленко, що «засвідчуючи варіативність як характерну ознаку сучасної мовно-літературної практики, маємо зважати на різну природу цієї варіантності» [27, с. 285].

Разом зі здобувачами освіти з'ясовуємо причини порушення орфоепічних норм, серед яких основними вважаємо такі:

а) вплив місцевої говірки або цілого територіального наріччя: ненормативна м'яка вимова шиплячих звуків, звуків [л], [т] (наприклад: *[котл'ета]*, *[ч'об'ім]*);

б) вплив письма, графіки (вимова окремого звука чи сполучення звуків відповідно до звукового значення літер): *[дзеркало]*, *[кукурудза]* і *[п'ідзв'ітний]*, *[п'ідживити]*; *[с'м'іси'с'а]*, *[зрайет'с'а]*, *[у книшиц'і]*;

г) вплив темпу та гучності мовлення, що повинні регулюватися ситуацією мовлення, змістом висловлювання, станом мовця тощо.

Такі порушення з'являються не випадково, вони пов'язані з умовами, в яких функціонує й розвивається українська мова. Тому майбутнім учителям початкових класів пропонуємо вести словнички власного мовлення («Наголошуй правильно», «Запам'ятай», «Зверни увагу на наголос» тощо).

Вагоме місце у формуванні фонетико-орфоепічної компетентності здобувачів освіти належить адекватному вибору методів і прийомів навчання фонетики й

орфоепії у вищій школі. Найбільш ефективними прийомами є прийом наслідування зразка, прийом порівняння, зіставлення, аналогії, демонстрація смислорозрізнавальної ролі звуків, прийом прихованого керування артикуляцією, прийом «протягування» наголошеного складу (*ви-мо-о-о-га, не-на-а-а-висть, по-о-о-дру-га, чи-та-а-а-ння, фа-хо-ви-и-ий*) або швидка вимова слова з «викрикуванням» наголошеного складу і под. Зрозуміло, що кожен із методів і прийомів має свої переваги, але жоден із них не є універсальним, тому в кожній конкретній навчальній ситуації їх потрібно застосовувати виважено й логічно [73, с. 89].

Як бачимо, наголошування в українській мові підпорядковане ustalеним правилам, які відображені у словниках. Дотримання фонетико-орфоепічних норм є обов'язком кожного мовця.

Отже, звукова унормованість – це не лише правильна й чітка вимова всіх звуків рідної мови, правильний наголос, а й уміння користуватися силою голосу, використовувати потрібний темп, інтонацію, виразність мови, мовне дихання. Крім того, знання з фонетики необхідні для вдосконалення графіки й орфографії, для навчання орфоепії рідної та іноземної мов, для виправлення недоліків власного мовлення тощо.

1.3.2. Лексичне та фразеологічне багатство словникового запасу здобувачів освіти як важливі детермінанти лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти лексичну компетентність визначають як «знання і здатність використовувати мовний словниковий запас» [28, с. 37]. Цілком погоджуємось із думкою С. Карамана, О. Караман, М. Плющ про те, що лексикологічна компетентність полягає в усвідомленому й умотивованому оволодінні лексичними засобами мови й умінні користуватися ними [31, с. 19]. На думку В. Новосьолової, лексична компетентність передбачає не лише наявність багатого словникового запасу, а й уміння використовувати наявні в активі лексичні елементи у процесі мовлення для

вираження своєї позиції й ставлення до сказаного, здатність варіювати лексичними засобами залежно від сфери й ситуації, у яких відбувається комунікативний процес [50, с. 189].

І. Ярема під лексичною компетентністю розуміє «здатність індивіда, на основі лексичних знань використовувати мовний словниковий запас, миттєво викликаючи з тривалої пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовного завдання, доречно вживаючи обрані вирази, приказки, прислів'я та фразеологічні звороти в межах професійного розвитку, а також забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні та здійснювати постійний контроль процесу лексичного наповнення мовлення» [77, с. 198]. Це визначення, на наш погляд, більш повно розкриває сутність лексичної компетентності, оскільки віддзеркалює процес формування лексикологічної компетентності та професійного становлення особистості. Водночас запропоноване визначення потребує певної змістової трансформації щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

У нашому дослідженні лексикологічну компетентність майбутнього вчителя початкових класів ми розглядаємо як професійно значущу характеристику фахівця, складниками якої є теоретичні знання з лексикології як галузі мовознавства, уміння використовувати лексичні одиниці в жанрах педагогічного мовлення відповідно до комунікативної ситуації; дотримання лексичних норм сучасної української літературної мови з урахуванням постійних лексичних змін та трансформацій; лексичне багатство мовлення; наявність індивідуально-фахового потенціалу та відчуття естетичності лексичних одиниць.

Процес формування лексикологічної компетентності передбачає поетапне накопичення студентами лексичних знань, вироблення та вдосконалення лексичних умінь і навичок, їх застосування в опануванні лінгвістичними категоріями інших рівнів мовної структури, в умінні розпізнавати, аналізувати, використовувати лексичні засоби в процесі сприйняття та продукування висловлювань різних типів, стилів і жанрів мовлення відповідно до комунікативної мети та з урахуванням ситуації спілкування, в умінні застосовувати лексикологічну компетенцію в

науково-дослідницькій, пізнавальній, комунікативній діяльності, у вирішенні навчальних завдань та в процесі майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, розвиток лексикологічної компетентності означає не тільки засвоєння ключових понять лексикології як одного з розділів курсу сучасної української літературної мови, а й систематичну актуалізацію і розширення обсягу науково-теоретичної інформації про лексико-семантичну систему мови, вдосконалення відповідних умінь і навичок, створення умов для вироблення в здобувачів освіти потреби в постійному оновленні набутих компетенцій.

Формування лексикологічної компетентності в здобувачів вищої освіти співвідноситься з вивченням розділу лексикології. Відповідно до силябусу передбачається осмислення здобувачами освіти наукових підходів у дослідженні лексичної системи, в тому числі у її зв'язках з іншими мовними рівнями, місця і ролі лексичних знань, умінь і навичок у мовній освіті особистості, засвоєння науково-теоретичної інформації про елементи лексико-семантичного рівня мови у їх взаємозв'язках і відношеннях, закономірності її функціонування і розвитку; усвідомлення лінгвістичної природи слова як основного мовного знака, лексеми як одиниці мови, як мовленнєвої реалізації в процесі комунікації, розуміння місця і ролі різних за стилістичним використанням і ступенем уживаності груп застарілої та запозиченої лексики. На основі науково-теоретичних знань формуються лексичні вміння й навички, зокрема: сприймати, розпізнавати, аналізувати, зіставляти, розмежовувати, коментувати лексичні явища, оцінювати їх під кутом зору нормативності, доцільності, відповідності сфері й ситуації спілкування тощо.

На наступних етапах вивчення освітнього компонента «Сучасна українська мова з практикумом» здійснюється повторення, закріплення, систематизація компетенцій, збагачується словниковий запас студентів, вдосконалюються мовленнєво-комунікативні якості. У такий спосіб відбувається формування лексикологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ.

Як переконує вивчення наукової літератури з окресленої проблеми, не всі дослідники в українській лінгводидактиці виокремлюють у структурі мовної компетентності фразеологічну компетентність, пояснюючи сформованість умінь і

навичок використовувати доречно фразеологізми сформованою лексичною компетентністю. Здобувачі освіти в наш час нечасто використовують фразеологізми у власному мовленні. Функціонально-комунікативний підхід до вивчення мови сприяє виробленню у майбутніх учителів початкових класів умінь і навичок вільного, доречного, стилістично виправданого володіння усіма виражальними засобами мови, у тому числі й лексико-фразеологічними. Адже у фразеологізмах, лаконічних стійких сполученнях слів, вміщено мудрість багатьох поколінь, відбито особливості історії, культури, побуту народу, створено підґрунтя для того, щоб замислитися над життєвими цінностями.

Слово, фразеологізм виступають основною номінативною одиницею, яка служить для створення комунікативних одиниць – речень і текстів, а отже, є засобом творення та вираження думки. Саме в реченні, яке функціонує в певному контексті, розкриваються потенційні можливості лексико-фразеологічних одиниць. Слово ж є основною одиницею мови й мовлення, без якої неможливо уявити процес мовленнєвої комунікації.

Нас у дослідженні цікавлять слово і фразеологізм передусім як одиниці мовлення, які, будучи засобом комунікації, виявляються у процесах мовленнєвої діяльності. Лексико-фразеологічні одиниці варто вивчати в єдності теоретичного матеріалу, їх функційних властивостей, процесів реалізації в конкретних мовленнєвих ситуаціях. Тому суть цих одиниць стає зрозумілою лише в текстах, які виступають складними комунікативними одиницями найвищого порядку, що породжується учасниками комунікативного акту, адже, саме завдяки тексту реалізується задум висловлювання мовця. Оскільки, доречне і точне вживання лексики та фразеології рідної мови засвідчує багатство думки мовців, надає мовленню чіткості, образності, виразності та національного колориту.

1.3.3. Правописна грамотність як показник рівня мовної підготовки здобувачів вищої освіти

Одним із найголовніших завдань навчання української мови майбутніх учителів початкових класів є формування правописної грамотності. Вона є однією зі

складових частин загальної мовної культури, забезпечуючи точність вираження думки і взаєморозуміння у писемному спілкуванні.

Мовна грамотність – це вміння правильно мислити, правильно передавати думки в чіткій, лаконічній, художньо-виразній формі, яка відповідає нормам сучасної української літературної мови. Саме цього потребує сучасність від кожної людини, насамперед від спеціаліста з вищою освітою. Учитель початкових класів зобов'язаний досконало оволодіти мовою в усній та писемній формах, високою культурою мовлення, адже на всіх уроках він повинен за допомогою виразного слова доносити знання до учнів, формувати їх свідомість, виховувати почуття, емоції.

Проблема мовної грамотності людини здавна була об'єктом уваги мовознавців. У 40-их роках XIX ст. на основі протилежного ставлення до ролі граматики у вивченні орфографії виділилися два підходи в методиці навчання орфографії – граматичний (К. Д. Ушинський та ін.) та антиграматичний (І. Борман, В. Лай та ін.). Представники другого напрямку стверджували, що для оволодіння правильним письмом важливими є лише механічно утворені навички, при цьому вони не зважали на рівень здобутих теоретичних знань. Крім цього, антиграматисти заперечували й провідний дидактичний принцип – свідомість навчання у процесі утворення орфографічних умінь і навичок. Учені граматичного напрямку основою навчання правопису вважали граматику, знання правил, які закріплюються різноманітними вправами і які необхідні для вироблення стійких орфографічних навичок. Сучасні лінгводидакти теж приділяють значну увагу проблемі мовної грамотності здобувачів освіти.

Загальновідомо, що орфографія (від гр. *orthos* – правильний і *grapho* – пишу) – це система загальноприйнятих правил, які визначають способи передачі мови в писемній формі. Як синонім орфографії вживається термін правопис, але він має ширше значення, оскільки включає в себе графіку та пунктуацію. Термін «пунктуація» вживається у двох значеннях: 1) розділ мовознавства, що вивчає систему розділових знаків і правила їх вживання; 2) система розділових знаків і правила їх вживання для відображення синтаксичної структури української мови на письмі [13].

Формування правописної компетентності відбувається під час вивчення освітнього компонента «Сучасна українська мова з практикумом» у процесі опрацювання орфографічного та пунктуаційного матеріалу, формування навичок правопису, застосування їх у побудові власних діалогічних та монологічних висловлювань, пунктуаційному їх оформленню на письмі.

На думку Н. Павлюк, пунктуаційну компетентність можна структурувати на:

- 1) знання про систему розділових знаків та правила їх уживання;
- 2) основні пунктуаційні вміння;
- 3) здатність будувати та пунктуаційно правильно оформляти висловлювання в усній та писемній формі [15, с. 221].

Робота викладача закладу вищої освіти щодо формування орфографічної та пунктуаційної грамотності здобувачів освіти повинна бути систематичною і цілеспрямованою, бо без цього не можливо сформувати правописно компетентного вчителя початкових класів. Сучасна якість грамотності студентів викликає тривогу у викладачів, батьків і, нарешті, у громадськості. У старших класах ступінь правописної грамотності не завжди досягає необхідного рівня, що не дозволяє студентові грамотно і вільно письмово викладати власні думки, робити відповідні висновки. Тому вчені-лінгводидакти, викладачі закладів вищої освіти, методисти шукають причини такого явища як низької правописної грамотності, щоб вжити дієвих заходів щодо поліпшення становища в цій складовій частині навчання.

Робота з діагностики та викорінювання помилок доступна кожному викладачеві, хоча оволодіння цими прийомами вимагає певної підготовки. У процесі навчання правопису поруч з чіткою роботою над помилками треба прагнути до того, щоб реалізувати один із найважливіших принципів сучасної методики орфографії - запобігання помилок.

Попередження помилок передбачає таку організацію занять із правопису, за якої і вивчення правил, і система тренувальних вправ, і повторення забезпечили б міцні знання й навички, а також створили перспективу успішного засвоєння нових правил. Запобігання помилок може бути успішним тільки тоді, коли викладач добре знатиме можливості кожного студента в оволодінні орфографією та пунктуацією й

організовуватиме роботу таким чином, щоб застерегти від помилок у майбутньому. Необхідність роботи над попередженням помилок впливає з того, що завжди легше не допустити помилку, ніж потім її виправляти.

Тільки той вчитель початкових класів, який має міцні правописні компетенції, може навчити графіки та орфографії молодших школярів. Правильно організована цілеспрямовано систематична робота з формування правописної грамотності у майбутніх учителів початкових класів дає позитивні результати, оскільки у здобувачів освіти підвищується орфографічна й пунктуаційна пильність, інтерес до вивчення рідної мови, а також якість знань з сучасної української літературної мови.

Отже, формування правописної компетентності у майбутніх учителів початкових класів – складне завдання, що вимагає постійної різноаспектної роботи і від здобувачів освіти, і від науково-педагогічних працівників, адже, найбільша проблема під час вивчення орфографії та пунктуації – безсистемність відповідних умінь і навичок, що спричиняє велику кількість помилок у писемному мовленні.

1.3.4. Граматична компетентність у системі лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Важливе місце у системі професійної лінгвістичної підготовки майбутніх учителів початкових класів відведено граматичній компетентності як важливому складнику мовної компетентності.

Питанню граматичної правильності мовлення, з'ясуванню сутності граматичних норм української літературної мови присвячено чимало праць. Так, С. Дорошенко слушно зауважує: «Відзначувані в мовленні учнів і студентів порушення правил граматики зумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними причинами. Об'єктивні - це вплив оточення, в якому формується мовлення індивідуума. Суб'єктивними є причини, викликані слабким знанням граматичних норм. Подолання обох причин бачиться тільки в наполегливому вивченні основних положень морфології і синтаксису» [24, с. 124].

Грамматика як наука про граматичну будову мови, про її закони включає в

себе морфологію і синтаксис. Морфологічні норми регулюють вибір варіантів морфологічної форми слова і варіантів її поєднання з іншими словами. Синтаксичні норми регулюють вибір варіантів побудови простих і складних словосполучень, речень, складного синтаксичного цілого. Володіння цими нормами в усій повноті засвідчує граматичну правильність мовлення мовця.

Відступи від морфологічних і синтаксичних норм сучасної української літературної мови знижують рівень культури мовлення ще більше, ніж «лексичні огріхи» [11, с. 56]. Так, порушення морфологічних норм спричинює морфологічні помилки: неправильне утворення відмінкових форм іменників: *п'ять кілограм, працює столярем* замість *п'ять кілограмів, працює столяром*; неправильне визначення граматичного роду іменників: *гостра біль, біла тюль* замість *гострий біль, білий тюль...* [31].

Синтаксичні помилки – це порушення синтаксичних зв'язків між словами (норм керування й узгодження): *екзамен по математиці, згідно наказу* замість *екзамен з математики, згідно з наказом.*; порушення порядку слів у реченні; порушення порядку розміщення частин складного речення тощо [31].

Формує культуру слова молодших школярів учитель початкових класів, тому завдання підготовки майбутнього вчителя початкової школи полягає не тільки в тому, щоб збагатити словниковий запас здобувачів освіти, а й удосконалювати граматичний лад мовлення, щоб воно було гнучким, багатим, відповідало поставленій меті в кожній конкретній ситуації спілкування. Якщо фонетична канва мови, її лексичне розмаїття засвоюється швидше й активніше, то над граматичним ладом мови й мовлення школярів доводиться працювати цілеспрямовано та систематично. І лише під керівництвом учителя, який поглиблює увагу до слова, розвиває вміння відчувати його зміст у контексті, формує чуття культури слова й мови, що так потрібне кожній людині, можна сформувати мовну особистість.

Аналіз праць, присвячених питанням граматики сучасної української літературної мови, свідчить про важливість їх, особливо для професійного становлення майбутніх учителів початкових класів, їхньої належної мовної підготовки.

Відтак, на основі опрацьованої літератури з проблеми граматичної правильності мовлення, а також на основі власних спостережень за процесом мовлення, варто наголосити на значенні граматичних норм у мовній підготовці майбутніх учителів початкових класів, привернути увагу мовців до граматичної правильності мовлення, виокремивши з цією метою основні морфологічні й синтаксичні норми української літературної мови. Оскільки, культура мовлення на морфологічному рівні передбачає передусім уникнення помилок щодо вживання граматичних форм, що належать до різних змінних частин мови: іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник.

Першим у системі частин мови вивчається іменник. У мовленні доволі часто трапляються помилки, спричинені неправильним використанням родових форм окремих іменників, так, іменники *біль, тюль, нежить, дріб, рояль, шампунь* в українській мові чоловічого роду, тож правильним є таке поєднання їх з іншими лексемами: *нестерпний біль, білий тюль, хронічний нежить, десятковий дріб, наш рояль, цей шампунь*. Іменники *вуаль, емаль, бязь, жовч* жіночого роду, отже, правильно говоримо й пишемо: *тонка вуаль, ця емаль, гарна бязь, людська жовч*. Відмінювання наведених вище іменників теж потребує знання морфологічних норм, наприклад: Р. в. – *болею, тюлю, нежитю, шампуню* (а не *болі, тюлі, нежиті, шампуні*); О. в. – *болею, тюлем, нежитем, шампунем* (а не *біллю, тюлю, нежиттю, шампунню*).

Чимало помилок у мовленні виникає саме у зв'язку з неправильним уживанням відмінкових форм іменників. Відомо, що іменники чоловічого роду другої відміни з основою на приголосний можуть мати в Р. в. однини закінчення *-а (-я)* чи *-у (-ю)*. У мовознавчій літературі чітко згруповані іменники, які в цій відмінковій формі мають ту чи іншу флексію. Труднощі зазвичай виникають у тих випадках, коли ті самі іменники чоловічого роду з основою на приголосний мають у Р. в. однини і закінчення *-а*, і закінчення *-у*. Наприклад, іменник *звук*, ужитий у термінологічному значенні, має флексію *-а*, наприклад: *Дайте характеристику приголосного звука [в]*; в іншому значенні вживаємо це слово в Р. в. однини із закінченням *[у]*: *У кімнаті не було чути ні звуку*. Іменник *знак* зі значенням «мітка», «позначка», «марка», «літера», «сигнал» має в зазначеній відмінковій формі флексію *-а*: *Ми не побачили потрібного дорожнього*

знака: зі значенням «слід», «відбиток», «прикмета» – у: *Не залишити по собі доброго знаку на землі, певно, даремно прожити життя*. Потрібно пам'ятати про наявні в українській мові морфологічні варіанти, які дають можливість мовцеві урізноманітнювати своє мовлення. Ідеться про такі іменники, як *серце, легені*, що в Р. в. множини мають паралельні форми, тобто морфологічні варіанти, – *сердець і серць, легень і легенів*; *штани, сани*, які в О. в. множини мають форми – *штаньми і штанами, саньми й санями*.

Майбутній учитель початкових класів має оволодіти глибокими знаннями і про прикметник, щоб досягнути граматичної правильності мовлення. Найчастіше трапляються помилки у вживанні складених (аналітичних) форм вищого й найвищого ступенів порівняння якісних прикметників. Ненормативними є такі форми: *більш доступніший, найбільш щиріший*: правильно – *більш доступний, найбільш щирий*. Помилки бувають спричинені також сплутуванням твердої і м'якої груп прикметників. Наприклад, неправильно говорити й записувати: *природній, зворотній* (треба: *природний, зворотний*, оскільки це прикметники твердої групи); *дорожний, прийдеиний* (треба: *дорожній, прийдеиний*, бо це прикметники м'якої групи).

Часто в мовленні трапляються помилки, пов'язані з відмінюванням числівників. Чимало мовців переконані, що, наприклад, у складних числівниках на позначення, десятків відмінюються обидві складові частини. Тому й уживають форми: Р. в. *п'ятидесяти*, Д. в. *п'ятидесяти*, О. в. *п'ятидесятьма*. Однак треба пам'ятати, що в числівниках від *п'ятдесяти* до *вісімдесяти* відмінюється тільки друга частина: Р. в. *п'ятдесяти (-ьох)*, Д. в. *п'ятдесяти (-ьом)*, О. в. *п'ятдесятьма (-ьома)*. У складних числівниках на позначення сотень (від *двохсот* до *дев'ятисот*) відмінюються обидві частини: Р. в. *трьохсот*, Д. в. *трьомстам*, О. в. *трьомастами*. Форми на зразок *тристам, трьохстами, (на) тристах* вважаються ненормативними. Щоденне практичне мовлення не вичерпується наведеними прикладами. І хоч відмінювання числівників та поєднання їх з іншими лексемами викликає в більшості мовців значні труднощі, користування словами цієї частини мови має бути доведене до автоматизму.

Помилки морфологічного характеру бувають спричинені також

неправильним утворенням особових дієслівних форм, наприклад: *ходе, робе, баче, полять, боряться, мелять* (нормативні форми: *ходить, робить, бачить, полють, борються, мелять*). Уживаючи в мовленні дієслова *їсти, відповісти*, необхідно пам'ятати, що в 2-й особі однини це *їси, відповіси*. (*Оленко, ти даси мені прочитати цю книжку?; Петрику, що ти їси?; Як ти, Маринко, відповіси на поставлене запитання?*). Форми *їсти, дасиш, відповісиш*, часто вживані мовцями, ненормативні, вони спотворюють мовлення, порушують його граматичну (морфологічну) правильність.

Граматична правильність на синтаксичному рівні передбачає уникнення помилок, пов'язаних із побудовою словосполучень і речень. Скажімо, ненормативним є словосполучення: *навчати мові (музиці, математиці)*: потрібно вживати іменник у Р. в., отже: *навчати (кого? чого?) мови (музики, математики)*. При дієсловах *говорити, піклуватися, турбуватися, розповідати* й інших уживають прийменник *про*: *говорити про Україну, турбуватися про батьків, розповідати про екскурсію*. Уживання у цих і подібних до них випадках прийменника *за* свідчить про порушення норми.

Доволі часто сплутують форми керованих слів при дієсловах *оволодівати* й *опановувати*. Тому й чуємо: *оволодівати знання* (замість *оволодівати (ким? чим?) знаннями*); *опановувати мовою* (замість *опановувати (кого? що?) мову*).

Ненормативність усного й писемного мовлення засвідчують такі неправильно утворені сполучення слів: *працювати по програмі, відповідати по бажанню, згідно чинної програми, відповідно розпорядження, фільм по роману, по закінченні школи, учитель по професії, оцінки по предметах*. Правильно говорити і записувати так: *працювати за програмою, відповідати за бажанням, згідно з чинною програмою, відповідно до розпорядження, фільм за романом, після закінчення школи, учитель за професією, оцінки з предметів*.

Типовими помилками синтаксису усного і писемного мовлення майбутніх учителів початкових класів є зловживання однотипними реченнями, що стоять поряд, зокрема підрядними, та ще й з однаковими сполучниками і сполучними словами *що, щоб, який, чий, коли та ін.*, або дієприкметниковими чи

дієприслівниковими зворотами, порівняннями. Цей недолік є очевиднішим у писемному мовленні, проте його треба уникати і в усному спілкуванні.

Увиразнюють мовлення, роблять його гнучкішим односкладні речення, у яких головний член виражений безособовою дієслівною формою на *-но*, *-то*, наприклад: *«Усі слова вже сказано»*, *«Перемогу здобуто»*.

На основі аналізу досліджень мовознавців із проблем культури мовлення загалом і граматичної його правильності зокрема, а також відповідно до власних спостережень за процесом мовлення здобувачів вищої освіти, робимо висновок: сучасна українська літературна мова має у своєму багатому арсеналі добре відшліфовані норми, у тому числі й граматичні, оволодівши якими, мовець має можливість досягнути вершин культури мовлення. Ґрунтовні знання основних положень морфології і синтаксису у поєднанні з добре розвиненим мовним чуттям забезпечують становлення мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Питання формування лінгвістичної компетентності здобувачів вищої освіти невід'ємно пов'язане з вивченням синтаксису сучасної української літературної мови на структурно-семантичній основі. Важливим завданням є розвинути мову та мовлення студента настільки, щоб він не тільки вільно оперував зовнішнім (усним) мовленням, а й був здатний самотійно розкрити і своє внутрішнє мовлення – вміння письмово викласти свої думки. Відтак, синтаксис є так званим «лакмусовим папірцем», за допомогою якого відразу можна виявити рівень фахової мовної підготовки студента. Адже той, хто не вміє викласти свої думки, донести їх до різних за віком мовців, не здатний довести думку до логічного завершення, розвинути її та граматично правильно зреагувати на неї. Невміння здобувачів вищої освіти граматично правильно побудувати фразу, відповідно синтаксично інтонувати її свідчить лише про низький рівень знань, який склався від недостатнього теоретичного вивчення тем синтаксису, а також про відсутність умінь та навичок його практичного застосування.

Вивчення синтаксису в закладі вищої освіти спирається на вже створені відповідні рівні знань студентів: це межі ґрунтовного практичного засвоєння теоретичного матеріалу, демонстрація глибини зв'язного мовлення, рівень логічного

мислення. Потрібно визнати, що без певної мовної підготовки та знань фонетики, лексики, морфології, правопису неможливо у повному обсязі вивчити та збагнути майже неосяжний мовний простір синтаксису.

Якщо морфологія вивчає окремі форми слова, їхнє функціонування як частин мови, то у синтаксисі розглядаються «типи сполучень слів для висловлення наших думок, що і становить його предмет» [11, с. 22].

Як бачимо, морфологія і синтаксис як розділи граматики перебувають у тісному взаємозв'язку, оскільки відомо, що синтаксичні одиниці (словосполучення, речення) своїм будівельним матеріалом мають форми слів, які є предметом вивчення морфології. Тому сучасні здобувачі вищої освіти повинні здобути ґрунтовні знання з граматики, озброїтись належними вміннями й навичками з морфології та синтаксису для формування граматичної компетентності як складової професійної лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

1.3.5. Стилiстична унормованiсть як основа вдосконалення лiнгвiстичної компетентностi здобувачiв закладiв вищої педагогiчної освіти

Оволодіння мовою як засобом спілкування – необхідна складова становлення і розвитку всебічно розвиненої, соціально активної особистості, здатної плідно та творчо працювати в різноманітних сферах суспільної діяльності, вступати в контакти з іншими людьми, володіючи багатствами мови, її виражальними засобами. Саме тому одним із пріоритетних напрямів реформування змісту сучасної вищої освіти є посилення практичної спрямованості навчання української мови, формування комунікативної компетентності здобувачів освіти з метою забезпечення їхньої конкурентноспроможності й подальшого професійного успіху. Особливе значення в цьому багатоаспектному і водночас складному процесі має робота зі стилістики й культури мовлення, найважливішими завданнями якої є розвиток чуття мови, боротьба з мовною одноманітністю, бідністю засобів вираження думки, ненормативністю українського мовлення майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження засвідчив, що термін «стилістика» з'явився ще в середині XIX ст. «Проте й сьогодні, – як зазначає Н. Бабич, – він не має однозначного тлумачення. Одні вчені ототожнюють стилістику з культурою мови, інші відносять до літературознавчих дисциплін, а ще інші намагаються поєднати лінгвостилістику з текстологією» [5, с. 345].

У нашому дослідженні дотримуємося визначення, поданого в енциклопедії «Українська мова» за загальною редакцією В. Русанівського: «Стилістика – розділ мовознавства, що вивчає: а) закономірності існування і структурну організацію суспільно зумовлених різновидів мови – функціональних стилів; б) мовні одиниці з погляду додаткового експресивно-стильового забарвлення; в) цілеспрямований вибір мовних засобів, що відповідає стильовим і стилістичним нормам» [61].

У дослідженнях Н. Бабич [5], М. Пентилюк [66] та ін. підкреслюється, що стилістика як окремий розділ мовознавства тісно пов'язана з культурою мовлення. А отже, оволодіння її законами неможливе без знання нормативності мови. З огляду на це, розглянемо сутність поняття і місце стилістичних норм у системі норм сучасної української літературної мови.

У лінгвостилістиці поняття «стилістична норма» розглядається як один із компонентів нормативності мови, що є критерієм оцінки мовних одиниць того чи іншого стилю мовлення. Стилістичні норми мають відносний характер: те, що допустимо нормами одного стилю, може виявитися неприйнятним в іншому. Цілком очевидно, що уміння дібрати з наявних варіантів найбільш точний, комунікативно виправданий, стилістично доцільний і найвиразніший у певній мовленнєвій ситуації і становить мовленнєву майстерність. Тому під час характеристики стилістичних норм лінгвісти пропонують ураховувати такі критерії: правильно – неправильно, доречно – недоречно, виразно – невиразно, можна – не можна [44, с. 58–59].

Недотримання стилістичних норм призводить до стилістичних помилок і недоліків. Розмежовуючи ці поняття, науковці зазначають, що помилка – це порушення вимог правильного мовлення, а недолік – це прорушення вимог «хорошого» мовлення, тобто його точності, багатства, виразності. Перші

розглядаються як грубі, а другі – менш грубі порушення, тобто мовленнєві похибки (М. Пентилюк та ін.). Стилістичними помилками й недоліками в нашому дослідженні вважалися мовленнєві помилки й недоліки, пов'язані з недоречним уживанням за функційно-стилістичним чи експресивно-емоційним забарвленням мовних одиниць різних рівнів, або такі, що призводили до зниження точності вираження думки, експресивності й емоційності мовлення. Аналіз наявних класифікацій стилістичних помилок і недоліків дав змогу зробити висновок, що в них не спостерігається чіткості й системності.

До лексико-стилістичних помилок і недоліків ми відносимо такі:

- 1) невиправданий повтор одного і того ж слова або вживання спільнокореневих слів в одному контексті (тавтологія);
- 2) багатослів'я, уживання зайвих слів (плеоназм);
- 3) недоцільне вживання слів одного стилю в іншому (слів-термінів у художньому чи розмовному мовленні, засобів художньої виразності в науковому тексті тощо);
- 4) використання слів-паразитів (*ну, значить* та ін.), особливо в усному мовленні;
- 5) немотивоване вживання нелітературної лексики (діалектизмів, просторічних слів, жаргонізмів тощо);
- 6) уживання слів у невласивому для контексту значенні, невміння користуватися паронімами;
- 7) штучна образність, невдале вживання тропів та ін.

Центральним поняттям стилістики як мовознавчої науки є термін «стиль». Про багатозначність самого поняття зазначали у своїх роботах як вітчизняні, так і зарубіжні вчені (Н. Бабич [5], О. Пономарів та ін.). Здавна термін «стиль» уживається в широкому значенні – манера спілкування, манера письма, стилі мовлення. У словниках лінгвістичних термінів подається визначення стилів мови як сукупності мовних засобів і прийомів, які добираються мовцем з урахуванням мовленнєвої ситуації.

У практичній стилістиці – особливості мовлення з погляду відповідності його нормам літературної мови. Стиль мовлення, або функціональний стиль, як

стверджують І. Кучеренко, Л. Мамчур, залежить від основних функцій мови (спілкування, повідомлення, діяння або впливу). Запропоноване науковцями визначення поняття вважаємо найбільш прийнятним для нашого дослідження: «функціональний стиль – різновид літературної мови, що характеризується системним об'єднанням мовних одиниць різних рівнів, функції яких зумовлені суспільною сферою використання мови, настановами й умовами спілкування» [67].

Огляд досліджень зі стилістики засвідчив, що в процесі розвитку мовознавства пропонувалися різні класифікації стилів із неоднаковою їх кількістю. На сучасному етапі виокремлюють шість стилів мовлення: науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, художній, розмовний, конфесійний, кожен з яких поділяється на підвиди залежно від мовленнєвої ситуації. У визначенні стилю і підстилю вчені беруть до уваги як лінгвістичні (мовні), так і екстралінгвістичні (позамовні) чинники. Зауважимо, що в процесі розвитку лексико-стилістичних умінь у майбутніх фахівців необхідно враховувати те, що стиль і текст – поняття не рівнозначні: в одному тексті можуть використовуватися мовні засоби різних стилів, і стиль не в кожному тексті виявляється як сукупність усіх притаманних йому ознак [16, с. 20].

Стилістична компетентність здобувачів педагогічної освіти належить до завершальних у лінгвістичній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Стилістична компетенція включає стилістичні норми сучасної української мови та стилістичний потенціал мовних одиниць усіх рівнів мовної системи. Стилістична компетентність майбутніх учителів початкової школи у теоретичному аспекті передбачає з'ясування та засвоєння основних понять і категорій стилістики, визначення критеріїв класифікації стилів, вивчення основних етапів формування й розвитку функціональних стилів української літературної мови, ролі інтра- та екстралінгвальних чинників у розбудові функціонально-стильової системи, характеристику стилістичного багатства сучасної української мови.

Стилістична компетентність майбутніх учителів початкових класів у практичному аспекті зводиться до оволодіння стилістичною системою української мови (стилістикою ресурсів та функціональною стилістикою), вироблення вмінь і

навичок визначення стилістичних ознак мовних одиниць у текстах усіх стилів та оцінювання стилістичних можливостей елементів мовної системи, ознайомлення зі стилістичними прийомами та способами використання мовних засобів відповідно до умов та цільової настанови спілкування, оволодіння навичками текстотворення в усіх функціональних стилях, підстилях, жанрах, піднесення культури професійної, ділової та побутової мови.

Таким чином, аналіз лінгвістичної літератури з проблеми нашого дослідження дає змогу зробити висновок про те, що ефективність процесу вдосконалення лексико-стилістичних умінь і навичок у майбутніх учителів початкових класів забезпечується дотриманням поетапності в роботі: від засвоєння знань про тексти різних стилів, усвідомлення значення, функцій і закономірностей використання в них стилістично нейтральних та стилістично маркованих лексичних засобів мови – до формування й розвитку практичних умінь і навичок у здобувачів освіти. Значення стилістики у підготовці майбутніх учителів початкових класів складно переоцінити, бо, як значає О. Пономарів, «дуже важливо озброїти знанням стилістичних багатств нашої мови насамперед студентів гуманітарних закладів вищої освіти, котрі використовуватимуть слово як знаряддя праці, нестимуть культуру українського мовлення в школи, в театри, в засоби масової інформації і в такий спосіб сприятимуть піднесенню культури й духовності народу» [44, с. 62].

РОЗДІЛ 2.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА
З ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

2.1. Характеристика етапів експериментальної роботи

Центральне місце у нашій роботі належить педагогічному експерименту, який проходив у три етапи науково-педагогічного пошуку: констатувальний, формувальний та контрольний етап, і передбачав апробацію методики формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи. Враховуючи те, що експеримент є одним із найважливіших методів дослідження, саме з його допомогою здійснюється пошук нових форм навчання, перевіряються системи навчання, методи та прийоми проведення лінгвопедагогічного експерименту, то його практичні результати переконали нас у тому, що тренінгова технологія є ефективною у формуванні лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

Згідно з програмою дослідження було сформульовано мету та завдання дослідження, визначено зміст і проведено аналіз отриманих результатів. Гіпотеза дослідження базувалася на припущенні, що достатній рівень сформованості лінгвістичної компетентності буде досягнутий, якщо означена компетентність буде розглядатись як важливий складник професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи. Для цього було розроблено та впроваджено лінгводидактичну тренінгову технологію формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, визначено та реалізовано комплекс педагогічних умов, спрямованих на формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

Основною метою нашого експериментального дослідження стало практичне обґрунтування лінгводидактичної тренінгової технології формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ та вироблення таких спеціальних прийомів для організації процесу набуття теоретичних знань і практичних

умінь та навичок, які сприяють підвищенню рівня їхньої мовної обізнаності, культури мовлення, професійної комунікативної компетентності.

Учасниками експерименту були здобувачі освіти ІУ курсу, групи ПО-41 та ПО-42, спеціальності 013 Початкова освіта факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Місцем проведення був факультет педагогічної освіти та соціальної роботи Волинського національного університету імені Лесі Українки, зокрема практичні заняття з освітнього компонента «Сучасна українська мова з практикумом». Педагогічний експеримент проводився нами протягом 2023/2024, 2024/2025 навчальних років.

Дослідне навчання здійснювалось протягом трьох етапів:

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

1. Проведення контрольних зрізів з метою виявлення рівня лінгвістичної компетентності здобувачів освіти спеціальності 013 Початкова освіта.

2. Організація анкетного опитування здобувачів освіти спеціальності 013 Початкова освіта Волинського національного університету імені Лесі Українки.

3. Розроблення експериментальної лінгводидактичної тренінгової технології формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

4. Пропедевтична апробація розробленої лінгводидактичної тренінгової технології формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

II етап – основний, передбачав реалізацію спеціально розробленої лінгводидактичної тренінгової технології формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, включаючи її регулювання і коригування.

III етап – завершальний, призначався для кількісного та якісного аналізу результатів педагогічного експерименту.

Для проведення констатувального та підсумкового зрізів використовувались різні види та форми робіт, характер яких дав змогу діагностувати рівень лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ, а саме:

1) анкетування здобувачів освіти спеціальності 013 Початкова освіта факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Волинського національного університету імені Лесі Українки; 2) комплекс тестових завдань. Діагностувальні види робіт коригувалися рейтинговою системою оцінювання знань. Загальна сума балів діагностувальної роботи дорівнювала 60 балів.

Для з'ясування вихідного стану сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ у процесі експериментального дослідження застосовувалося анкетування, спрямоване на визначення ціннісних пріоритетів, мотиваційних установок на оволодіння означеною компетентністю, усвідомлення її значущості у майбутній професійній діяльності. Нами було проведено анкетування здобувачів освіти IV курсу спеціальності 013 Початкова освіта, групи ПО-41, ПО-42, де визначалося, чи вважають студенти лінгвістичну компетентність обов'язковим важливим складником професійної компетентності учителів початкових класів (додаток Б). Результати анкетування узагальнено в таблиці (табл. 2.1), де ЕГ – експериментальна група (18 студентів), КГ – контрольна група (23 студенти)). Загальна кількість студентів 41.

Табл. 2.1

| Варіанти відповідей | Лінгвістична компетентність обов'язковий складник професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів? | |
|---------------------|--|---------------|
| | Кількість здобувачів освіти | Ті ж дані у % |
| Обов'язкова | 38 | 93 |
| Бажана | 3 | 7 |

Проведене анкетування майбутніх фахівців засвідчило, що 93 % здобувачів освіти IV курсу вважають лінгвістичну компетентність обов'язковим складником професійної компетентності, 7 % – бажаним компонентом.

Під час анкетування ми отримали відповідь на питання «Наскільки, на Вашу думку, здобувачі освіти спеціальності 013 Початкова освіта володіють лінгвістичною компетентністю?». Результати анкетування узагальнено в таблиці 2.2.

Табл. 2.2

| Варіанти відповідей | Володіння професійною лінгвістичною компетентністю | |
|---------------------|--|---------------|
| | Кількість здобувачів освіти | Ті ж дані у % |
| Володіють повністю | 5 | 12 |
| Володіють частково | 20 | 49 |

| | | |
|--------------------|----|----|
| Не володіють | 6 | 15 |
| Складно відповісти | 10 | 24 |

Отриманні результати показують невтішну ситуацію, лише 12 % здобувачів освіти вважають, що володіють лінгвістичною компетентністю повністю, 49 % володіють частково, 15 % не володіють і 24 % не можуть визначити рівень володіння лінгвістичною компетентністю.

Під час констатувального експерименту з'ясовано, яким чином майбутні педагоги ставляться до підвищення рівня означеної компетентності, займаються її розвитком, які мотиви спонукають їх до цього. Здобувачі освіти відповідали на питання «Для чого майбутнім учителям початкових класів НУШ, підвищувати рівень лінгвістичної компетентності?». Результати анкетування узагальнено в таблиці (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

| Варіанти відповідей | Для чого майбутнім вчителям потрібно підвищувати лінгвістичну компетентність? | |
|---|---|---------------|
| | Кількість здобувачів освіти | Ті ж дані у % |
| Для підвищення ефективності педагогічної діяльності | 22 | 53 |
| Для підвищення авторитету серед колег і молодших школярів | 11 | 27 |
| Для успішного проходження сертифікації | 12 | 20 |
| Не розумію доцільності наразі підвищувати лінгвістичну компетентність | 0 | 0 |

Зазначимо, що 53 % опитаних стверджують, що їй необхідно розвивати для підвищення ефективності педагогічної діяльності, 27 % – підвищення авторитету серед колег і молодших школярів, 20 % – успішного проходження сертифікації. Аналіз даних, поданих у таблиці 2.3, дозволяє стверджувати, що респонденти розуміють значущість лінгвістичної компетентності для особистісно професійного зростання, вважають її необхідним складником майбутньої професійної діяльності.

У зв'язку з попереднім запитанням нас цікавило, наскільки цілеспрямованими є здобувачі освіти в процесі формування лінгвістичної

компетентності, тому було запропоновано відповісти на запитання «Як Ви підвищуєте свою лінгвістичну компетентність?». Результати анкетування узагальнено в таблиці (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

| Варіанти відповідей | Як Ви підвищуєте свою лінгвістичну компетентність? | |
|---|--|---------------|
| | Кількість здобувачів освіти | Ті ж дані у % |
| Отримую консультації від науково-педагогічних працівників, із соціальних мереж і т. ін. | 8 | 19 |
| Виконую спеціальні вправи та завдання | 10 | 24 |
| Опрацьовую фахову літературу з визначеної проблеми | 16 | 39 |
| Не приділяю цьому особливої уваги | 7 | 18 |

Отримані дані засвідчили, що 39 % опитаних опрацьовують фахову літературу з визначеної проблеми; 24 % виконують спеціальні вправи та завдання; 19 % консультуються з науково-педагогічними працівниками, звертаються за відповідями до соціальних мереж і т. ін.; і 7 % майбутніх учителів початкових класів не приділяють особливої уваги формуванню фахової лінгвістичної компетентності, цей факт викликає занепокоєння.

Комплекс тестових завдань (додаток А) було складено відповідно до програмного матеріалу з освітнього компонента «Сучасна українська мова з практикумом», що включала такі блоки («Фонетика і орфоепія», «Лексика і фразеологія», «Будова слова. Словотвір», «Правопис: орфографія і пунктуація», «Граматика: морфологія і синтаксис», «Стилістика. Культура мовлення»). Відповідь на кожне питання оцінювалась 1 балом, що в сумі становить 60 балів. Тести включали завдання різної складності: з вибором однієї правильної відповіді, на встановлення відповідності і т. под. Комплекс тестових завдань для здобувачів освіти експериментальної та контрольної груп розроблено у двох варіантах.

Результати виконання тестових завдань на констатувальному зрізі узагальнено в таблиці (табл. 2.5), де ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група. Кількість здобувачів освіти ЕГ – 18, КГ – 23.

Таблиця 2.5

Результати виконання тестових завдань

| Рівні | Тестові завдання виконали на: | | | |
|-----------|-------------------------------|---------------|-----------------------------|---------------|
| | ЕГ | | КГ | |
| | Кількість здобувачів освіти | Ті ж дані у % | Кількість здобувачів освіти | Ті ж дані у % |
| Високий | 7 | 39 | 7 | 30 |
| Достатній | 5 | 27 | 8 | 35 |
| Середній | 3 | 17 | 5 | 22 |
| Низький | 3 | 17 | 3 | 13 |

Результати перевірки тестових завдань засвідчили, що у знаннях студентів спостерігається фрагментарність. 45 % учасників тестування виконали завдання окремих блоків лише частково, зокрема це стосується тестів другого блоку на встановлення відповідностей.

Отже, рівень сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ недостатній, при тому що переважна більшість здобувачів освіти розуміють значення лінгвістичної компетентності в майбутній професійній діяльності. Тому виникла потреба розробити тренінгову технологію вдосконалення лінгвістичної компетентності здобувачів освіти спеціальності 013 Початкова освіта.

2.2. Зміст формувального етапу педагогічного експерименту

Зростання вимог до якості професійної підготовки майбутніх учителів Нової української школи вимагає оновлених теоретичних і методичних підходів до формування лінгвістичної компетентності, адже вона є невід’ємною ознакою педагогічної майстерності вчителя, запорукою його успішного особистісно-професійного зростання, ефективної взаємодії з усіма партнерами освітнього процесу. Важливим для нашого дослідження є аналіз і врахування основних дидактичних та лінгводидактичних підходів до

навчання української мови задля формування лінгвістичної компетентності в майбутніх учителів початкових класів НУШ.

У процесі аналізу педагогічних і лінгводидактичних праць виокремлено низку підходів, що стали пріоритетними у формуванні лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі опанування мовознавчих освітніх компонентів: компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований, системний, текстоцентричний.

На сучасному етапі розвитку української лінгводидактики утвердилася думка про те, що принципи навчання – категорія змінна, тому їх кількість чітко не визначено, зміст постійно уточнюється з урахуванням потреб освітнього процесу. Принципи навчання є визначальними положеннями, що зумовлюють правила відбору навчального матеріалу, оптимальний добір форм, методів, прийомів та засобів навчання.

У процесі дослідження з'ясовано, що в сучасному педагогічному дискурсі з належною повнотою обґрунтовано доцільність застосування у закладах вищої освіти десяти пріоритетних загальнодидактичних принципів навчання: науковості, системності й послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності, наочності, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу й емоційності, які корелюються з особливостями організації освітнього процесу в закладах вищої освіти [2; 4; 39; 56]. Не втрачають актуальності в сьогочасній освітній практиці принципи виховного характеру рідномовного навчання, індивідуального підходу до учнів, науковості, міцності й системності знань, активності й творчості у процесі навчальної діяльності, обґрунтовані в педагогічній спадщині І. Огієнка [52].

У контексті нашого дослідження була розроблена лінгводидактична тренінгова технологія формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

Слово «тренінг» походить від англійського «to train», що означає «навчати, тренувати, дресирувати». Виникнення тренінгу пов'язане з ім'ям

американського психолога Курта Левіна, який у 1946 році створив спеціальні тренінгові групи для вдосконалення навичок спілкування. Він сформулював базові принципи тренінгу, які взято за основу в освіті [26, с. 3].

В Україні тренінги прийшли в 90-ті роки ХХ століття разом з розвитком бізнесу та відкриттям філій великих транснаціональних компаній. Саме тоді з'явилася потреба навчати співробітників відповідно до стандартів діяльності іноземних корпорацій. В кінці 90-их років тренінги почали практикувати в освіті у практиці роботи психологів та соціальних педагогів з метою корекції поведінки у дітей та підлітків. Згодом цей метод стали використовувати як метод активного навчання.

Педагогічний тренінг – це засіб впливу на особистість педагога, орієнтований на застосування активних методів групової діяльності з метою розвитку професійної компетентності. Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку та розв'язання проблеми, заради якої вона зібралася. Як правило, учасники в захваті від тренінгових методів, тому що ці методи роблять процес навчання цікавим, доступним.

Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більш орієнтоване на правильну відповідь, і за своєю суттю є формою передачі інформації та засвоєння знань. Натомість тренінг передусім орієнтований на запитання та пошук, на цікаве спілкування, на розвиток умінь та набуття досвіду. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. Звичайно, традиційна форма передачі знань не є сама по собі чимось негативним, проте у світі швидких змін і безперервного старіння знань традиційна форма навчання має звужені рамки застосування. У процесі організації тренінгових занять реалізуються основні завдання розвитку професійної компетентності вчителя: а) здобуття знань із мовознавства, педагогіки, методики, психології;

б) формування навичок психолого-педагогічного спілкування; в) управління власним емоційним станом; г) мотивація до самоосвіти.

Як і будь-яке навчальне заняття, тренінг має певну мету. Метою тренінгу є набуття учасниками тренінгу нових професійних умінь і навичок, опанування нових технологій у професійній сфері, пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем. Для досягнення цієї мети під час тренінгу учасники: а) здобувають необхідні теоретичні знання; б) практично оволодівають необхідними навичками; в) розвивають у себе мотиваційні установки, що визначають поведінку в спілкуванні; г) формують у собі необхідні життєві компетентності.

Тренінг як форма організації процесу навчання має свої особливості: стабільна група учасників; наявність певних принципів групової роботи, організаційних умов, за яких проходить тренінг; використання інтерактивних методів і прийомів роботи; обов'язкове використання особистого життєвого досвіду та знань учасників.

До атрибутів тренінгу належать: 1) тренінгова група; 2) тривалість; 3) тренінгове коло; 4) правила групи; 5) тренер; 6) матеріальне забезпечення; 7) методи й прийоми; 8) структура.

Розглянемо їх детальніше.

1. Тренінгова група – це спеціально створена група, учасники якої за сприяння тренера включаються в інтенсивне спілкування, спрямоване на досягнення визначеної мети та вирішення поставлених завдань. Тренінгова група зазвичай включає 15–20 осіб. Така кількість учасників дозволяє оптимально використати час та ефективно проводити навчання.

2. За тривалістю тренінгові заняття можуть бути різними: 1,5–3 години (2–4 академічні години, тривалістю 45 хвилин кожна) до декількох днів поспіль. За тривалістю найбільш вдалою формою групової роботи є марафон, тобто проведення занять тривалістю 6–8 годин щоденно протягом кількох днів. За такої форми роботи передбачається велика обідня перерва (не менше години) та дві перерви по 15–30 хвилин через кожні 1,5–2 години роботи. Під час коротких

перерв учасникам доцільно запропонувати напої можна й легку їжу. Вважається, що такої тривалості перерви достатньо для відновлення сил учасників.

3. Тренінгове коло передбачає, що робочі місця для учасників у приміщенні можуть бути розташовані по-різному, але доцільно уникати «аудиторного» та «шкільного» стилів. Добре, коли стільці для учасників розташовуються півколом, – це сприяє створенню неформальної атмосфери, забезпечує можливість кожному бачити всіх учасників тренінгу, підкреслює рівнозначність позицій усіх учасників. Це сприяє створенню комфортної атмосфери. Необхідно врахувати освітленість приміщення (не дуже приємно бути учасником тренінгу в приміщенні без вікон), тепловий режим та можливість постійного притоку свіжого повітря (не протягів). Досить важливо, щоб у приміщенні було достатньо місця для проведення рухливих форм роботи. Необхідно також враховувати, що на стінах мають закріплюватись плакати та різноманітні напрацювання учасників групи.

4. Правила групи: головне, що забезпечує сприятливу атмосферу для навчання у тренінговій групі, – це правила, яких має дотримуватися кожний учасник. Основні з них: цінування часу, ввічливість, позитивність, розмова від свого імені, добровільна активність, конфіденційність, правило «піднятої руки» та ін. Правила приймаються на початку тренінгу всіма учасниками групи, і потрібні для того, щоб кожний учасник мав змогу: працювати в комфортних умовах; отримувати інформацію самому і не заважати отримувати інформацію іншим у зручний для кожного спосіб; відверто, без побоювань, висловлювати свої думки; дозволити собі спонтанні, попередньо незважені вислови, що наблизатимуть тренінг до реального життя; бути впевненим, що надану ними інформацію використають тільки в інтересах учасників.

5. Тренінг проводить тренер, котрий спілкується з учасниками «на рівних», тобто є таким самим учасником тренінгової групи, як і інші. Але окрім цього він одночасно є й генератором усіх процесів, що відбуваються в групі, модератором групи на шляху до досягнення визначеної мети тренінгу (для цього він повинен розуміти настрій кожного учасника). Тренер відрізняється від інших учасників

тим, що: володіє інформацією з означеної теми; знає методику проведення тренінгових занять; вміє працювати з аудиторією і володіє методикою навчання; володіє навичками ведення тренінгової групи (регулює групові процеси, знає, як зацікавити учасників, зняти напруження, спрямувати групу на конструктивне розв'язання проблеми тощо); постійно підвищує свій тренерський потенціал; знає методи оцінювання результатів тренінгу і вміє їх застосовувати; знає про відстрочені результати впливу тренінгу, як очікувані, так і неочікувані.

6. Матеріальне забезпечення: ручки та блокноти для індивідуальних записів. Досить зручно заздалегідь підготувати блокноти з планом тренінгу, стислим його викладенням та місцем для нотаток учасників; листи ватману; папір формату А4; ножиці, клей, скотч; кольоровий папір; маркери різних кольорів; бейджі; дошку або фліпчарт; стікери і т. ін.

7. Під час тренінгу використовуються різноманітні методи навчання, які спрямовані на активізацію взаємодії учасників. Метод – це спосіб досягнення мети, здійснення пізнання, засвоєння і перетворення об'єктів дійсності, який включає в себе загальні принципи і конкретні прийоми спілкування з тим чи іншим предметом.

Вибір методу залежить від: завдань програми навчання; тривалості програми; рівня підготовки учасників; минулого досвіду; необхідного обладнання; ступеня міжособистісної взаємодії учасників; ступеня можливої активності учасників; кількості та складу групи.

Проведення тренінгу відбувається за певною структурою (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Структура тренінгу

| Частини | Завдання | Вправи | Тривалість |
|----------------|---|---|------------|
| Вступна | - створення сприятливого психологічного простору; - вироблення, прийняття, засвоєння правил роботи групи; - налагодження прямого та зворотного зв'язків «учасник-група» та «група-учасник»; | відкриття тренінгу, привітання, знайомство; прийняття правил роботи групи; вступне слово; очікувані | 10–15 хв |

| | | | |
|-----------------|--|---|----------|
| | - створення ситуації рефлексії | результати | |
| Основна | - оцінка рівня поінформованості щодо проблематики; - актуалізація проблеми та конкретних завдань для її розв'язання; - надання інформації, засвоєння знань; - формування умінь, навичок, розвиток здібностей; - підведення підсумків щодо змісту роботи. | Вправи на оцінку групових процесів, стану розвитку групи; інтерактивні вправи й завдання | 40–60 хв |
| Заключна | - підведення підсумків щодо процесу роботи; - оцінка отриманого досвіду. | Підведення підсумків; зворотний зв'язок. | 10–15 хв |

Типова структура, мета та завдання тренінгу разом слугують основою для **складання плану** його проведення. Такий план може мати різні форми: таблиця, перелік послідовних дій, схема тощо.

Як бачимо з таблиці 2.6, у структурі тренінгових занять виділяють три основні частини:

- вступна (актуальність теми та мотивація учасників до роботи, знайомство, очікування);
- основна (вивчення проблеми, набуття та удосконалення практичних навичок, інтерактивні вправи й завдання);
- заключна (підведення підсумків, рефлексія).

Дотримуючись такої структури ми розробили практичні заняття у формі тренінгів із таких тем «Фонетика та орфоепія», «Лексика та фразеологія», «Будова слова. Словотвір», «Правопис: орфографія і пунктуація», «Морфологія», «Синтаксис», «Стилістика. Культура мовлення». Цикл тренінгів розроблений за однаковою структурою та передбачає поетапне формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи.

Перший тренінг на тему: «Фонетика та орфоепія» проводився за визначеною структурою та містив пов'язані між собою вправи та завдання.

Вступна частина складається з таких етапів:

4. **Відкриття тренінгу, привітання, знайомство** – етап, на якому тренер знайомиться з учасниками, повідомляє тему тренінгу, ознайомлює учасників із організацією. Для встановлення контакту та налаштування здобувачів освіти на тренінгову технологію навчання, ми пропонуємо виконання такого завдання:

Методичний прийом «Павутина»

Мета: налаштування на тренінгове заняття, формування сприятливої атмосфери та актуалізація знань про звуковий склад української мови.

Необхідні матеріали: клубок ниток

Хід роботи

Учасники сидять по колу, завдання кожного вибрати один із початкових звуків свого прізвища або імені. Ведучий тримає клубок. Він демонструє приклад для всіх інших учасників, які надалі повторюватимуть за ним. Ведучий називає певний звук і розповідає, чому саме він обрав цей звук і що він знає про нього. Після своєї розповіді, ведучий залишає кінчик нитки у себе і кидає клубок наступному учаснику, що знаходиться у колі. Тепер він називає свій звук та його коротку характеристику, залишає нитку у себе і міцно її тримає, а клубок – кидає комусь іншому в колі. Наприкінці, коли висловиться останній учасник, усі є у власноруч зробленій павутині.

Запитання для обговорення

- Що символізує ця павутина?
- Що у цій вправі для Вас було найбільш цікавим?
- Котрі зі звуків можна об'єднати у певні групи?

Працюємо з таблицями класифікації звуків, запам'ятовуємо метафоричні фрази.

2. Наступним етапом є **прийняття правил групи** – етап, у ході якого на першому занятті учасники приймають, а надалі повторюють певні норми поведінки, яких мають дотримуватись під час тренінгового заняття всі його учасники. Ми пропонуємо роботу на цьому етапі здійснювати таким чином:

тренер активує групу до прийняття правил взаємодії на тренінгових заняттях та фіксує пропозиції групи на аркуші фліпчарту.

3. Вступне слово тренера – етап, у ході якого тренер повідомляє учасникам про мету та основний зміст тренінгу. Вступна частина є важливою для налаштування учасників на активну творчу діяльність.

4. Очікування – на цьому етапі учасники визначаються щодо своїх очікувань від тренінгу. Ми пропонуємо на цьому етапі здійснювати роботу таким чином:

Визначення очікувань

Мета: визначення очікувань учасників тренінгу відповідно до оголошених мети та завдань.

Хід виконання

На дошці плакат із зображенням річки. На берегах річки написи: берег надій та берег здійснених сподівань. Тренер роздає студентам кораблики з кольорового паперу. На них потрібно написати свої очікування від заняття і наклеїти його на берег надій.

II. Основна частина включає такі етапи:

1. Визначення рівня інформованості та актуалізація проблеми – на цьому етапі тренер та учасники з'ясовують рівень знань та інформованості за темою, що обговорюється; визначають, чому проблема є актуальною й важливою для них і суспільства.

2. Надання інформації – під час проведення заняття інформація надається на різних етапах і в різних формах. Це можуть бути інформаційні повідомлення тренера, роздавальні матеріали, результати напрацювань учасників у малих групах тощо. Ми вважаємо, що ефективними на цьому етапі є роздавальні матеріали, з якими здобувачі освіти ознайомлюються.

Теоретичний матеріал з теми «Фонетика»

Фонетика – це розділ мовознавства, в якому вивчається звукова система мовлення. Отже, предметом вивчення фонетики є звуки мовлення: їх

природа, сполучуваність, закономірні зміни звуків у мовному потоці та їх зумовленість.

Завдання фонетики – вивчити загальні закономірності творення звуків, їх класифікацію, схарактеризувати звукові зміни, визначити інші фонетичні одиниці – склад і наголос.

Звук – це наменша одиниця мовлення, матеріальна оболонка слів. Окремо взятий звук не має будь-якого значення, він його набуває лише у складі слів і морфем, виконуючи функцію розпізнавання і розрізнення їхніх значень (*кінь – кинь, біжи – біжу*).

Фонетика має важливе теоретичне і практичне значення. Знання процесів творення звуків, їх властивостей, закономірностей сполучуваності – одна з передумов підвищення культури усного мовлення, основа свідомого й ґрунтовного засвоєння орфографії та орфоепії української мови.

Фонетика тісно пов'язана з іншими мовознавчими дисциплінами: графікою, орфографією, орфоепією, а також лексикою, морфологією, синтаксисом і стилістикою.

Звуки мовлення творяться органами мовлення, до яких належать дихальний апарат (діафрагма, легені, бронхи, трахея, гортань з голосовими зв'язками, глотка, рот, ніс) і органи артикуляції (язик, зуби, губи, піднебіння, язичок). Розрізняють активні (які здійснюють різні рухи, потрібні для творення звуків) і пасивні (нерухомі: тверде і м'яке піднебіння, зуби) мовні органи. Усі мовні звуки утворюються під час видиху повітря з легень через бронхи і трахею потрапляє в гортань. Гортань складається з двох хрящів, до яких прикріплені голосові зв'язки. Хрящі можуть рухатися, що зумовлює зближення голосових зв'язок. Якщо зв'язки зближені і напружені, то струмінь повітря проривається через перешкоду, яку утворюють зв'язки, викликаючи їхнє дрижання. Внаслідок цього утворюються звукові хвилі, що зумовлюють виникнення шуму і голосу, з чого і складаються звуки мовлення. Із гортані струмінь повітря разом з голосом чи шумом потрапляє в зів, а потім у ротову чи носову порожнину. Найважливішу роль у звукоутворенні відіграє ротова порожнина, де містяться основні органи

мовлення: язик, зуби, м'яке і тверде піднебіння, ясна. Робота мовних органів у процесі творення звуків називається артикуляцією.

Усі мовні звуки поділяють на голосні й приголосні. Цей традиційний поділ здійснюється на основі таких ознак:

а) голосні звуки творяться голосом і формою ротової порожнини, яка змінюється залежно від положення губ і язика; приголосні звуки творяться голосом і шумом або тільки шумом;

б) голосні звуки виступають в українській мові складотвірними, на них може падати наголос, а приголосні не утворюють складів і не бувають наголошеними.

В українській мові шість голосних звуків: [а], [о], [у], [е], [и], [і]. Найістотнішою ознакою розрізнення голосних звуків є зміна об'єму й форми ротової порожнини, зумовленої рухами губ і язика. За роботою губ українські голосні поділяють на лабіалізовані, під час вимови яких губи заокруглюються і витягуються вперед ([о], [у]), і нелабіалізовані, що утворюються без активної участі губ ([а], [е], [і], [и]).

Голосні звуки [а], [о], [у] можуть вживатися і після твердих, і після м'яких, [и] – лише після твердих.

Приголосних звуків в українській мові 32. Вони утворюють пари за дзвінкістю – глухістю і за твердістю – м'якістю.

Дзвінки: [б], [д], [дж], [г], [ґ], [з], [з'], [ж], [дз], [дз'];

Глухі: [п], [т], [ч], [к], [х], [с], [С], [ш], [ц], [ц'], [ф]. Глухий звук [ф] не має відповідного дзвінкого.

М'які: [д'], [ті], [з'], [сі], [л'], [н'], [ц'], [дз'], [й], [р'].

Тверді: [д], [т], [з], [с], [ц], [л], [н], [ц], [дз], [р], [б], [п], [в], [м], [ф], И, М, [к], [х], [ж], [дж], [ч], [ш].

М'який звук [й] не має відповідного йому твердого.

Тверді приголосні [б], [п], [м], [в], [ф], [г], [ґ], [к], [х], [ж], [ч], [ш], [дж] не мають відповідних їм м'яких, але перед [і] напівпом'якшена їх вимова є орфоепічною нормою сучасної української літературної мови.

До губних приголосних належать [б], [п], [м], [ф], [в].

4. Формування практичних навичок – взявши участь у різноманітних формах роботи в ході тренінгу, учасники отримують практичні вміння та навички (комунікативні, прийняття рішень, розв’язання проблем). На цьому етапі ми пропонуємо перелік таких вправ та завдань.

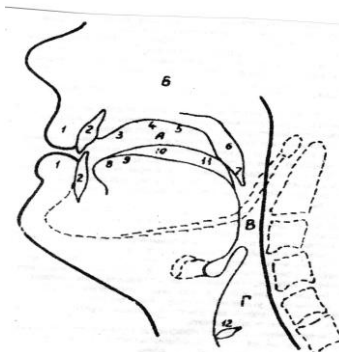
Завдання «Досліджую органи мовлення»

Мета: поглибити знання здобувачів освіти про роль органів мовлення у творенні звуків української мови, а також навчити ефективно співпрацювати та взаємодіяти в колективі.

Хід виконання

Тренер передає аркуш паперу іншому учаснику групи і називає один з органів мовлення, який зображений на малюнку, записує його назву і цифру, якою він позначений на малюнку, після цього передає наступному і так далі. Відповіді учасників не повторюються. Коли учасник не знає назву органів мовлення, які залишились, то він залишає гру, а аркуш передає наступному учаснику. Виконання такого завдання дозволяє отримати максимально велику кількість відповідей і можливість кожному стати її учасником.

Система органів мовлення



Завдання «Артикулюю звуки правильно»

Мета: вироблення правильної артикуляції звуків, удосконалення навичок невербального спілкування, розвиток здатності розуміти міміку партнера і правильно її інтерпретувати.

Хід виконання

Учасники вибирають фішки певного кольору (червоного чи зеленого), це і визначає приналежність до однієї з двох груп. Групі «Червоних» дається

аркуш паперу, на якому написана характеристика артикуляції голосних звуків, а групі «Зелених» – приголосних. Почережно один учасник з однієї групи, потім з іншої показує за допомогою міміки артикуляцію певного звука, інша група відгадує, в результаті, яка з груп відгадає більшу кількість звуків та і отримує більшу кількість балів.

Завдання для групи «Червоних»

Назвіть голосний звук, який має таку артикуляцію:

1. Голосові зв'язки дрижать. Задня частина язика високо піднята до м'якого піднебіння. Губи сильно заокруглені і витягнуті вперед.
2. Голосові зв'язки дрижать. Задня частина язика трохи піднята до м'якого піднебіння. Рот широко розкритий, губи не заокруглені.
3. Голосові зв'язки дрижать. Задня частина язика середньо піднята до піднебіння. Губи трохи заокруглені.
4. Голосові зв'язки дрижать. Язик середньо піднято до передньої частини піднебіння. Губи дещо розтягнені в обидва боки.
5. Голосові зв'язки дрижать. Язик піднято до передньої частини піднебіння трохи вище від середнього положення. Губи розтягнуто.
6. Голосові зв'язки дрижать. Язик сильно просунутий уперед і піднятий угору до твердого піднебіння. Губи нейтральні.

Завдання для групи «Зелених»

Назвіть приголосний звук, який має таку артикуляцію:

1. Передня частина язика змикається з верхніми зубами. Повітряний струмінь проривається назовні, розриваючи це зімкнення. Голосові зв'язки не дрижать. Язик до твердого піднебіння не піднімається.
2. Задня частина язика змикається з м'яким піднебінням. М'яке піднебіння підняте і закриває прохід повітря в носову порожнину. Голосові зв'язки дрижать. Повітряний струмінь розриває зімкнення язика із піднебінням.
3. Губи зімкнені, а потім їх розриває струмінь видихуваного повітря. Голосові зв'язки дрижать. М'яке піднебіння опускається, утворюючи для повітряного струменя прохід у носову порожнину.

4. Передня частина язика спочатку змикається з яснами, а потім відсувається, утворюючи щілину. Язик опущений. М'яке піднебіння підняте і закриває прохід у носову порожнину. Голосові зв'язки дрижать.

5. Корінь язика відтягнутий назад і разом із задньою стінкою горла утворює щілину. М'яке піднебіння підняте й закриває прохід у носову порожнину. Голосові зв'язки дрижать.

6. Середня частина язика наближається до середнього піднебіння. Голосові зв'язки дрижать. Повітряний струмінь вільно проходить через ротову порожнину.

Завдання «Вчуся записувати звуки в словах і текстах»

Мета: удосконалити вміння здобувачів освіти робити фонетичну транскрипцію текстів, вміння правильно оцінювати знання інших.

Хід виконання

У торбинці тренера лежать завдання для трьох варіантів, кожен із учасників витягує один із трьох варіантів, виконавши завдання студенти кидають їх назад у торбинку, потім, не дивлячись, витягують аркуш із виконаними завданнями когось з групи і так перевіряють один одного. Зразок фонетичної транскрипції тексту зображений на дошці.

Зразок: [садо'к р'і'с на во'л'і ў глибо'к'ій доли'н'і || та доли'на була' нец'б'і'л'ша | йак' шиеро'ка роско'лиена на кам'яно'му тру'н'т'і || доли'на то'зв'ужувалас'а між'кам'яни'мие с'т'і'нами| то' рош:и'р'увалас' м'іж' крути'мие косо'го'рами || а'на'д'н'і' т'ійе'ій доли'ние шум'і'ла мале'н'ка р'і'чечка борови'ц'а по'кам'яно'му дну' | па'дайучи с'ка'меин'а на'ка'м'ін'| і' ўшева'лас' у'ро'с']

Варіант I. *А там, де сонце торкнулось вершечків дерев, листя спалахнуло золото-зеленим вогнем і стало прозорим, як скло. Здавалось, воно дзвеніло. Рядом курилась туманом важка соснова гора, закурена, спалена вогнем, який лизав іще червоним язиком вершечки пнів. А там знов бук та грабина, затоплені синім мороком ночі, немов повиті мріями, збігали, як драбина Якова, з неба в долину та*

єднались із далекими тіннями гір, прозорими і легкими, як дим із кадьниць (М. Коцюбинський).

Варіант II. Надворі весна вповні. Куди не глянь – скрізь розвернулося, розпустилося, зацвіло пишним цвітом. Ясне сонце, тепле й приязне, ще не встигло наложити палючих слідів на землю: як на Великдень дівчина, красується вона в своїм розкішнім убранні... Поле – що безкрає море – скільки глянеш – розіслало зелений килим, аж сміється в очах. Над цим синім шатром розіп'ялось небо – ні плямочки, ні хмарочки, чисте, прозоре – погляд так і тоне. З неба, як розтоплене золото, летіє на землю блискучий світ сонця (П. Мирний).

Варіант III. І певно, в ту пору ніхто з них не думав, що та кузня, і та компанія в ній, і той її дружній, радісний настрій лишаться живими та незатертими в душі маленького, рудоволосого хлопчини, що босий, у одній сорочці сидів у куті коло огнища і якого дбайливий батько від часу до часу просив заступити від скачучих іскор. На дні моїх споминів і досі горить той маленький, але міцний огонь. У ньому пролизуються сині, червоні та золото-білі промені, жевріє, мов розтоплене вугля, і яриться в його глибині щось іще більше, променясте, звідки раз по разу палахкотять гількасті зиндри. Се огонь у кузні мого батька. І мені здається, що запас його я взяв дитиною в свою душу на далеку мандрівку життя. І що він не погас і досі (І. Франко).

Завдання «Визначаю зміни звуків у мовному потоці»

Мета: актуалізувати знання з теми «Асиміляція приголосних звуків» та розвивати вміння бути уважним.

Хід виконання

Тренер читає перелік слів, здобувачі освіти уважно слухають вимову кожного слова, за допомогою оплесків повідомляють чи відбувається асиміляція приголосних за глухістю, якщо відбувається – плескають у долоні, записують слово фонетичною транскрипцією, а також пояснюють вимову слів, у яких асиміляції за глухістю немає.

Вогкий, підкладка, підтримати, безпека, розчистити, з тобою, допомогти, легковажний, книжка, відтяти, зцілювати, розсердитися,

черезсідельник, підказка, розсідлати, безсоромно, без тебе, обпектися, кігті, розчесати, з шумом, без чого, безцеремонний, розшукувати, відколи, від чого, спитати, схопити, розкрійник, безсистемний, розпорошеність, від кого, безславний, розстеляти, безпідставний, без трьох, розсіл, кладка, розсуд, розтрачений, розтулений, безсилля, розшивати, через поле, могти, розходитися, безпорадність, нігті, сказати, безтямний, розчинник, берегти, розчарування, розшивати, розчеплений, розцедритися, відпускати, під хатою, безшовний, безчинство, вогкість, легкість, відкіля, відпускати, подружка, низка, лягти.

Завдання «Вчимося разом»

(«Взаємодопомога», «Допоможи мені, а я тобі», «Навчаючи – учусь»)

Мета: встановлення контакту в парах, поглиблення знань з теми «Дисиміляція приголосних звуків».

Хід виконання

Здобувачі освіти отримують аркуш із завданнями та працюють у парах, допомагаючи один одному, пара, яка виконала завдання, підносить руку і представляє виконану роботу.

Завдання. З поданого переліку виберіть слова, у яких відбулася дисиміляція приголосних звуків. Схарактеризуйте її види за напрямом, ступенем сусідства розподібнених звуків і характером змін.

З р а з о к: *лицар – рицар: [p... + ...p] – [л... + ...p]:* регресивна несуміжна (дистантна) дисиміляція за способом творення, відображена на письмі.

Соняшник, сердечний, сердешний, ніхто, вужчий, твердіший, брести, нігті, якраз, тхір, бджола, рушниця, трактор, отже, заплести, вищий, срібло, флюгер, провести, пасти, упасти, нести, ближче, місячний, молочний, точно, дохтор, колідор, просьба, натхнення, розпрягати, вічний, потішний, пишний.

Завдання «Взаємооцінювання»

Мета: актуалізувати знання з теми «Спрощення в групах приголосних», навчити здобувачів освіти об'єктивно оцінювати відповіді інших, обґрунтовувати свою думку.

Хід виконання

Перший етап: тренер передає аркуш, на якому написано перелік слів, перший учасник повинен прочитати перше слово і сказати, чи відбулося спрощення в групах приголосних у вимові і на письмі, наступний учасник оцінює відповідь попереднього, а потім сам читає наступне слово. Правильні відповіді тренер записує на дошці.

Другий етап: після того, як всі слова прочитані, той у кого зупинився аркуш, називає з переліку слово, в якому спрощення в групах приголосних відбулося тільки у вимові і передає по другому колу. Правильні відповіді фіксуються на дошці.

Третій етап: до слів, які записані на дошці, потрібно дібрати спільнокореневі слова з відсутніми приголосними і назвати групи, у яких відбулося спрощення.

Зразок: 1. *Тижневик* – *тиждень*: [ждн]→[жн]...; 2. *Невістці* – *невістка*: [с'т'ц']→[с'ц'].

Серце, писнути, студентський, міський, улесливий, гончар, щасливий, ремісник, шістнадцять, агентство, проїзний, шістдесят, студентці, обласний, гігантський, слатися, шелеснути, шістсот, чесність, звістці, беззахисний, роз'їзний, ад'ютантський, дилетантський, жалісно, ненависний, притиснути, якісний, кількісний, контрастний, перехресний, туристський, пристрасний, безкорисливий, поїзди, тріснути, гуснути, реформістський, піаністці, налисник, форпостний, студентство, провісник, навмисне, прихвосні, захисник, людство, комендантський, запізно, кожний, сонце, ченця, виїзний, доблесний, у відпустці, журналістці, аванпостний, авангардистський, хустці.

Завдання «Збагачую словникову скарбничку»

Мета: актуалізація знань про поділ слів на склади.

Хід виконання

Тренер пропонує кожному з учасників взяти 5 слів зі скриньки і за допомогою ножиць (маркерів) поділити на склади, а потім – на частини для

переносу і сказати, що є спільне і відмінне між ними. Використовуючи наведені склади, здобувачі освіти повинні утворити з них можливі слова в українській мові і побудувати з них крилатий вислів. За виконання кожного завдання здобувачі освіти мають можливість накопичувати бонуси, кількість бонусів нараховується відповідно до ступеня складності завдань. Бонуси переводяться в бали.

Слова зі скриньки

Земля, невістка, пізній, чорніти, передмістя, міцний, майструвати, відчистити, мудрий, листопад, гвинтівка, вістря, вийти, перейняти, навчання, пістряк, відважний, відвезти, рослина, визнання, вивчений, рюкзак, перстень, ознака, жасмин, підвестися, корисний, відра, відвага, аеропорт, мандрувати, перейти, провалля, усмішка, відро, тепло, зачерствілий, обрій, сніг, озимина, вітер, бульдозер, екіпаж, екран, ось, лисенятко, йоржик, обмерзнути, заметіль, гойдалка, лід, сріблитися, уторований, зима, січень, метелиця, наметений, біліти, іній, кукурудза, кучугури, замети, гребінь, ожеледь, дорога, війнути, завія, віхола, іскристий, ходжу, йшов, рій, бавовна, карась, білі, абетка, нагорода, автомобіль, байка, адреса, борошно, квиток, пісня, айстра, багаття, олія, напій, щілина, черговий, парасолька, окуляри, школярка, стіл, зробити, єдина, їдкий, порізати, свист, пауза, Україна.

Творча лабораторія «У видавництві»

Мета: навчити здобувачів освіти з різним рівнем теоретичної підготовки співпрацювати у групі з метою вирішення завдань, повторити та розширити знання з теми «Чергування голосних та приголосних звуків».

Хід виконання

Тренер пропонує учасникам поділитись на дві групи, до першої групи належать ті, хто народився зимою та весною, а до другої – літом та осінню. Здобувачі освіти повинні уявити, що вони є працівниками видавництва. Одна з груп буде технічними редакторами, інша – літературними коректорами, потім навпаки. Викладач виступає в ролі головного редактора. Група технічних редакторів отримує аркуш із завданням, вони працюють над його

удосконаленням, під час цього група літературних коректорів опрацьовує сучасну літературу з цієї теми, що дасть змогу, виправити помилки, які не змогли помітити технічні редактори, після виконання група технічних редакторів передає роботу літературним коректорам, які її завершують і передають головному редактору, потім групи обмінюються.

Завдання для групи «Технічні редактори»

Визначте характер чергування приголосних у поданих парах.

1. Чергування задньоязикових і горлового звуків із передньоязиковими зубними приголосними.
2. Чергування м'яких передньоязикових приголосних із твердими передньоязиковими приголосними.
3. Чергування проривних передньоязикових зубних приголосних із відповідними щілинними.

З р а з о к: Вінець – вінчати (2, [ц'] – [ч]); птах – птаство (1, [x] – [c]); мету – мести (3, [т] – [с]).

Козак – козацтво, веду – вести, каліка – каліцтво, хлопець – хлопче, криниця – криниченька, вівця – овечий, хотіти – хочу, плетуть – плести, убогий – убозтво, полуниця – полуничка, їда – їсти, сідати – сісти, молодець – молодечий, Дрогобич – дрогобицький, латиш – латиський, Збараж – збараський, товарознавець – товарознавчий, молодиця – молодичка, ведмідь – ведмежий, Золотоноша – золотоніський, пропаду – пропасти, проповідник – проповідництво, радість – радощі, хлопець – хлопчина, водиця – водиченька, відповідати – відповісти, князь – княже, насидіти – насиджений, висіти – вишу.

Завдання для групи «Літературні коректори»

До поданих слів доберіть спільнокореневі, у яких звуки [o], [e], що стоять у відкритому складі, чергуються зі звуком [i] в складі закритому. Слова чи словоформи з випадними звуками [o], [e] підкресліть однією лінією, зі вставними – двома, а лексеми, у яких чергування не відбувається, – хвилястою лінією.

Ночі, семи, мудрості, воля, хлопева, село, прозивати, прорвати, рогу, робота, поле, коло, порога, борона, доба, осі, гонець, овес, боєць, мозок, солі, синового, Петрового, Харкова, Василькова, Чорткова, могти, волокти, мого, твого, свого, плести, мести, стояти, боятися, напоїти, двора, гора, бджола, ягода, лебедя, зимовий, шкода, пирога, болото, ворота, кореня, гребеня, село, ранок, вересень, вогонь, жінок, швець, сосен, палець, сотня, думок, пісень, згоден, гребель, весь, овес, вогонь, рот, вітер, витер, стелити, терти, льон, лісок, лоб, весел, відер, папок, бездонний, ігор, вихор, вузол, посол, темний, сестер, горобець, вінок, перу, беру, голосочок, жнець, пень.

III. До заключної частини практичного заняття-тренінгу входить:

4. **Підведення підсумків (зворотний зв'язок)** – на цьому етапі тренер та учасники обговорюють результати роботи, діляться думками і враженнями, закріплюють здобуті компетенції. Підсумкове обговорення має бути максимально лаконічним, із чіткими висновками, що можуть формулювати як самі учасники, так і тренер. Бажано основні висновки заняття зафіксувати письмово на ватмані. Важливо отримати зворотний зв'язок.

Ми пропонуємо на цьому етапі здійснювати роботу таким чином:

Мета: підведення підсумків, аналіз очікувань.

Хід: на дошці тренер вивішує плакат «Берег надій і сподівань», якщо заняття виправдало сподівання здобувачів освіти, то вони переміщують кораблики на берег здійснення сподівань.

4. Рефлексія

Проводячи підсумок практичного заняття-тренінгу, здобувачі освіти повинні продовжити фразу

- *Я дізнався/-лася....*

- *Мене здивувало...*

- *Я відчув/-ла...*

- *Найскладнішим для мене було....*

- *Я ніколи не знав, що....*

- *Найбільш пізнавальним для мене було...*

3. Завершення тренінгу

Отже, у процесі проведення практичних занять-тренінгів здобувачі освіти отримали можливість набути досвіду різноманітної професійної взаємодії, встановити сприятливі відносини у групі. Студенти виявили зацікавленість формами, методами і засобами тренінгових занять в освітньому процесі. Важливим для них було усвідомлення релаксаційної, навчальної та виховної функцій тренінгової роботи. З'ясувалось, що більшість учасників експерименту не знали про можливості використання тренінгів у закладі вищої освіти.

2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

З метою визначення ефективності впровадження лінгводидактичної тренінгової технології формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи в освітньому процесі закладу вищої освіти нами було проведено зрізи: констатувальний – для встановлення початкового рівня сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів; поточний – для з'ясування динаміки формування компонентів лінгвістичної компетентності після відвідування практичних-занять, тренінгів; підсумковий – на завершальному етапі експериментальної роботи. За основу було взято методику формувального експерименту, сутність якої полягала в тому, що умови формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі експерименту вводилися поступово і піддавалися уточненню.

Як засвідчили результати дослідження, здобувачі освіти експериментальних груп здобули значно кращий результат, ніж студенти контрольної групи. Відповідно до цього виявлено різні рівні сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів та обрані нами діагностувальні методики для ефективності та результативності педагогічного експерименту. Засобом визначення результатів експериментального навчання був захист здобувачами освіти проєкту, після

перевірки якого ми одержали фактичні знання студентів і пересвідчилися у продуктивному формуванні лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

За результатами лінгвопедагогічного експерименту нами також було проведено інтерв'ювання та анкетування здобувачів освіти, які ми вважаємо цікавими видами виявлення та аналізу показників рівня оптимальності педагогічної співпраці здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників, їхньої психологічної адаптивності, взаємодії та готовності допомогти один одному, вдосконалюючи процес навчання у сучасному закладі вищої освіти. І інтерв'ювання, і анкетування мали за мету виявити не стільки особисте ставлення окремого здобувача освіти до навчання української мови за нетрадиційними методами взагалі, скільки самостійно визначити та оцінити особистий рівень його лінгвістичної компетентності, на підвищення якого, власне, і була спрямована лінгводидактична тренінгова технологія формування лінгвістичної компетентності. Отже, питання інтерв'ю та анкети були сформульовані нами так, щоб вони відображали картину досягнення відповідного рівня теоретичних і практичних результатів нашого експериментального дослідження якомога повно. Інтерв'ю та анкетування передбачали відповіді здобувачів освіти за такими блоками питань, які засвідчували не лише лінгвістичну підготовку, а й загальну готовність до професійної педагогічної діяльності: *1. Практичні заняття у вигляді тренінгів, на Ваш погляд, спрощували чи ускладнювали освітній процес? 2. Чи приваблювала Вас така форма проведення заняття. У чому, на Ваш погляд, переваги та недоліки такої методики навчання мови? 3. Чи можете визначити розділи мови, знання з яких Вам вдалося поліпшити в процесі проведення практичних занять-тренінгів? 4. Чим імпонувала Вам позиція викладача під час проведення практичних занять-тренінгів? 5. Яким чином Ви змогли б оцінити рівень Вашої лінгвістичної компетентності (високий; достатній; середній; низький)?*

Результати аналізу відповідей здобувачів освіти виявились такими:

1. Практичні заняття у формі тренінгів, на Ваш погляд, спрощують чи ускладнюють освітній процес: *«спрощують освітній процес, тому що ми*

мали можливість кожного разу використовувати різні цікаві вправи та завдання»; «спрощують і допомагають працювати творчо»; «спрощують, тому що ми мали змогу перевірити свої знання практично».

2. Чи приваблювала Вас така форма проведення заняття. Переваги та недоліки такої методики навчання мови?: «приваблювала своєю невимушеністю, гарною атмосферою» «головна перевага – це легке і цікаве засвоєння знань», «приваблювала дружня атмосфера, гарний психологічний клімат», «приваблює можливість кожному вільно висловити свою думку».

Проте варто зазначити, що майже всі здобувачі освіти відмітили у своїх відповідях недостатню кількість академічних годин на вивчення філологічних освітніх компонентів і вважали цей факт основним недоліком.

3. Знання з яких розділів мови Вам вдалося поліпшити в процесі проведення практичних занять-тренінгів: «поглибила знання з фразеології та лексики»; «допомогли зрозуміти деякі теоретичні питання морфології та синтаксису»; «удосконалила орфографічні та пунктуаційні навички»; «глибше ознайомила з стилістичними нормами».

4. Чим імпонувала Вам позиція викладача під час проведення практичних занять-тренінгів? «викладач розуміє здобувачів освіти, підтримує їх добрим словом, усмішкою»; «створює гарний настрій»; «приваблює ставлення викладача до студентів, до свого освітнього компонента, відчуваєш, як викладач вболіває за наші знання, намагається дати якомога більше»; «може знайти ключик до кожного з нас»; «поважає особистість кожного зі здобувачів освіти»; «співпрацює з нами, як із колегами»; «у Вас хочеться навчатися, ми завжди чекаємо Ваших занять».

Отже, результати інтерв'ювання та анкетування здобувачів освіти підтвердили основну мету нашого лінгвопедагогічного експерименту і визначили шляхи та можливості подальшого впровадження лінгводидактичних тренінгових технологій, які доцільно використовувати у процесі теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у сучасному закладі вищої освіти.

Під час перевірки контрольних модульних робіт ми керувалися загальноприйнятими критеріями оцінювання. Так, було визначено рівні сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, встановлено відповідність набраних у загальному підсумку балів оцінок за національною шкалою та шкалою ECTS.

Загальний підсумок балів сформованості лінгвістичної компетентності в здобувачів освіти за національною шкалою та шкалою ECTS:

високий рівень (90–100 балів) – творчий: наявність професійної лінгвістичної мотивації; висока вираженість лінгвістичних знань, умінь і якостей особистості; оптимальний добір мовних засобів та дотримання норм сучасної української літературної мови; комунікативно доцільне використання мовних одиниць усіх рівнів та грамотне оформлення писемного мовлення;

достатній (75–89 балів) – продуктивний: наявність лінгвістичної мотивації; незначні помилки у слововживанні; неточності у використанні мовних одиниць та в граматичному, стилістичному, орфографічному й пунктуаційному оформленні писемного тексту; досить добрий розвиток комунікативних умінь і якостей особистості, які надалі можуть бути розвинені самостійно;

середній (60–74) – репродуктивний: наявність середньої лінгвістичної мотивації; наявність базових лінгвістичних знань, умінь, якостей особистості, необхідних для професійної діяльності, які проявляються несистематично, але можуть бути розвинені у процесі відповідної підготовки; часткове користуватися лексичними та граматичними ресурсами української мови;

низький (1–59) – інтуїтивний: недостатня лінгвістична мотивація; здобувач освіти має фрагментарні знання, має низький рівень теоретичної підготовки; неправильне використання мовних одиниць усіх рівнів та неграмотне оформлення писемного мовлення.

Для остаточної перевірки об'єктивності зроблених висновків про те, чи є статистично достовірні відмінності в рівневі сформованості лінгвістичної

компетентності майбутніх учителів в ЕГ та КГ, ми застосували *критерій Q Розенбаума*. Він застосовується для оцінки розбіжностей між двома вибірками за рівнем будь-якої досліджуваної ознаки, яка кількісно виміряна за умови, що у кожній із вибірок не менше 11 піддослідних. Одержані дані внесені в таблицю (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Дані контрольного тестування

| Здобувачі освіти ПО-41 (ЕГ) | | Здобувачі освіти ПО-42 (КГ) | |
|-----------------------------|----------|-----------------------------|----------|
| № | Показник | № | Показник |
| 1 | 89 | 1 | 71 |
| 2 | 87 | 2 | 70 |
| 3 | 74 | 3 | 75 |
| 4 | 100 | 4 | 73 |
| 5 | 79 | 5 | 76 |
| 6 | 82 | 6 | 73 |
| 7 | 80 | 7 | 75 |
| 8 | 86 | 8 | 79 |
| 9 | 88 | 9 | 80 |
| 10 | 89 | 10 | 84 |
| 11 | 95 | 11 | 92 |
| 12 | 99 | 12 | 78 |
| 13 | 100 | 13 | 72 |
| 14 | 88 | 14 | 80 |
| 15 | 86 | 15 | 77 |
| 16 | 85 | 16 | 90 |
| 17 | 82 | 17 | 81 |
| 18 | 100 | 18 | 93 |
| | | 19 | 79 |
| | | 20 | 77 |
| | | 21 | 79 |
| | | 22 | 80 |
| | | 23 | 74 |

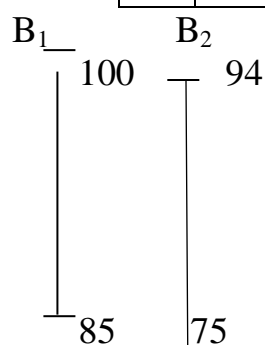
Застосування критерію розпочнемо з упорядкування значення ознаки в обох вибірках за спаданням ознаки (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Упорядковані дані отримані після контрольного тестування

| Здобувачі освіти ПО-41 (ЕГ) | | Здобувачі освіти ПО-42 (КГ) | |
|-----------------------------|----------|-----------------------------|----------|
| № | Показник | № | Показник |
| 1 | 100 | 1 | 94 |
| 2 | 100 | 2 | 93 |

| | | | | |
|----|-------|-----|----|----|
| 3 | | 100 | 3 | 92 |
| 4 | | 99 | 4 | 90 |
| 5 | | 98 | 5 | 88 |
| 6 | | 97 | 6 | 84 |
| 7 | S_1 | 95 | 7 | 84 |
| 8 | | 93 | 8 | 83 |
| 9 | | 92 | 9 | 81 |
| 10 | | 89 | 10 | 81 |
| 11 | | 89 | 11 | 80 |
| 12 | | 88 | 12 | 80 |
| 13 | | 88 | 13 | 80 |
| 14 | | 87 | 14 | 79 |
| 15 | | 86 | 15 | 79 |
| 16 | | 86 | 16 | 79 |
| 17 | | 86 | 17 | 78 |
| 18 | | 85 | 18 | 77 |
| | | | 19 | 77 |
| | | | 20 | 77 |
| | | | 21 | 77 |
| | | | 22 | 76 |
| | | | 23 | 75 |



Нульова гіпотеза (H_0) передбачала, що рівень сформованості лінгвістичної компетентності здобувачів освіти в ЕГ не перевищує рівень сформованості лінгвістичної компетентності у КГ.

Альтернативна гіпотеза (H_1) передбачала, що між цими вибірками є різниця і рівень сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи в ЕГ перевищує рівень сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у КГ.

Обмеження критерію:

4) $n_1=18 > 11$

$$n_2=23>11, \text{ тобто } n_1, n_2 > 11$$

$$2) |n_1 - n_2| = |18 - 23| = 5 < 5$$

$$n_1 - n_2 < 10$$

За даними таблиці 2.8 визначаємо найбільше значення у вибірці КГ – воно дорівнює 94 – і розраховуємо кількість значень у ЕГ, що перевищують 94.

$$S_1 = 7$$

Аналогічно визначаємо кількість студентів з рівнем сформованості фахової лінгвістичної компетентності нижчим від найменшого значення 74 у вибірці ЕГ.

$$S_2 = 6$$

Обчислюємо емпіричне значення критерію Розенбаума:

$$Q_{\text{емп}} = S_1 + S_2 = 7 + 6 = 13$$

За таблицею визначаємо критичні значення Q для $n_1 = 18$; $n_2 = 23$:

$$Q_k = 8 \text{ (} p = 0,05 \text{)}$$

Оскільки $Q_{\text{емп}} > Q_k$, H_0 відхиляється, приймаємо альтернативну гіпотезу, а це означає, що рівень сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів ЕГ перевищує рівень у КГ.

На підсумковому етапі контрольного зрізу були захищені науково-дослідницькі проекти здобувачами освіти на теми за вибором:

1. Лінгвістична компетентність – важливий складник фахової компетентності вчителя початкових класів Нової української школи.

2. Шляхи підвищення рівня сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

3. Українська термінологія – національна за своїми витоками, міжнародна за своїм поширенням.

4. Лексикографічна компетентність як показник мовної культури майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи.

Результати оцінювання проєкту здобувачів освіти подано в (табл. 2.9).

Табл. 2.9

Результати захисту науково-дослідних проєктів

| Рівні | Захист проєктів | | | |
|-----------|---------------------|---------------|---------------------|---------------|
| | ЕГ | | КГ | |
| | Кількість студентів | Ті ж дані у % | Кількість студентів | Ті ж дані у % |
| Високий | 9 | 50 | 8 | 35 |
| Достатній | 4 | 22 | 7 | 30 |
| Середній | 3 | 17 | 5 | 22 |
| Низький | 2 | 11 | 3 | 13 |

Здобувачі освіти експериментальної групи краще справились із завданням, продемонстрували вміння презентувати свої думки, самостійно працювати з мовним матеріалом, трансформувати усну інформацію в письмову і навпаки, обґрунтовувати, доводити, працювати в команді, аргументувати, заперечувати, оцінювати. Незважаючи на психологічне навантаження під час захисту науково-дослідницького проєкту, досконалою була не лише техніка мовлення, але й зміст виголошених доповідей.

Отже, якісний і кількісний аналіз результатів експериментально-дослідного навчання дає підстави для висновку, що запропонована лінгводидактична тренінгова технологія формування лінгвістичної компетентності у здобувачів освіти спеціальності 013 Початкова освіта в цілому є ефективною і має позитивні результати, оскільки у процесі проведеного формувального експерименту студенти експериментальної групи краще засвоїли теоретичний мовний матеріал, засвідчили вищий рівень сформованості лінгвістичних умінь і навичок та здатність їх використовувати у майбутній професійній діяльності.

ВИСНОВКИ

Рівень професійної компетентності педагогів завжди є показником інтелектуального рівня суспільства, певною мірою ознакою національного менталітету держави. Учитель, як носій суспільної професії, не має права бути некомпетентним фахівцем, оскільки в його руках – майбутні покоління. У процесі підготовки майбутнього педагога важливо сформувати фахову лінгвістичну компетентність, яка містить сукупність лінгвістичних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивів, емоційно-вольових процесів професійно-особистісної комунікації, спрямована на ефективне здійснення майбутньої професійної діяльності.

У першому розділі кваліфікаційної роботи охарактеризовано вчителя початкових класів як креативну мовну особистість у Новій українській школі, уточнено понятійно-категорійний апарат дослідження, а саме: «компетенція», «компетентність», «мовна компетентність», «лінгвістична компетенція», «лінгвістична компетентність майбутніх учителів початкових класів». У нашому розумінні компетенція – це обізнаність, знання, уміння, навички, а компетентність – результат навчальної діяльності особистості, здатність реалізовувати набуті знання, уміння й навички в практичній діяльності та різних життєвих ситуаціях. Аналіз трактування понять «мовна компетентність» і «лінгвістична компетентність» та їх зіставлення й порівняння засвідчили, що на всіх етапах їх формування й становлення ці терміни потрактовано у більшості лінгводидактичних досліджень як синоніми, ми вважаємо, що стосовно педагогічних спеціальностей доречніше послуговуватися терміном «лінгвістична компетентність». Цей термін ми розуміємо як інтегроване поняття, що об'єднує знання мовознавчих освітніх компонентів, сформовані на їх основі вміння і навички, здатність послуговуватися ними в різних комунікативних ситуаціях.

Варто наголосити на важливості та необхідності формування лінгвістичної компетентності у майбутніх учителів початкових класів Нової української школи, оскільки вона є невід'ємною складовою частиною

професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи. Тому в кваліфікаційній роботі запропоновано шляхи її формування у закладі вищої педагогічної освіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Зокрема, описано суть та способи формування фонетико-орфоепічної компетентності у структурі мовної підготовки здобувачів освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Охарактеризовано лексичне та фразеологічне багатство словникового запасу здобувачів освіти як важливих детермінантів лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. З'ясовано важливість вдосконалення правописної грамотності як важливого показника рівня мовної підготовки сучасних здобувачів освіти. Висвітлено доцільність граматичних і стилістичних умінь та навичок як необхідних складників формування лінгвістичної компетентності в майбутніх учителів початкових класів НУШ.

У процесі науково-експериментального дослідження проаналізовано лінгвістичну компетентність майбутніх учителів початкових класів на орфоепічному, акцентуаційному, морфологічному, орфографічному, лексичному, синтаксичному, стилістичному, пунктуаційному рівнях.

Запропоновано впровадження лінгводидактичної тренінгової технології в освітній процес. Такий підхід до організації навчання у сучасному закладі вищої освіти полегшує процес оволодіння українською літературною мовою, робить навчання цікавим та мотивуючим.

Експериментальна перевірка ефективності впровадження лінгводидактичної тренінгової технології формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в освітньому процесі закладу вищої освіти засвідчила доцільність її застосування в процесі формування лінгвістичної компетентності майбутніх фахівців початкової школи. Результати діагностувальних зрізів засвідчили, що у здобувачів освіти експериментальної групи простежується позитивна динаміка сформованості лінгвістичної компетентності, студенти прагнуть краще знати українську мову, досконало володіти знаннями фонетичної, лексичної,

граматичної системи мови, підвищувати культуру мовлення, удосконалювати орфографічну та пунктуаційну грамотність.

Однак, здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, а лише відображає основні положення наукового дослідження. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробленні положень щодо організації контролю сформованості фахової лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. М. Було – стало : зміни в правописі. Київ : Видавництво Даринка, 2019. 40 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
3. Андрущенко В. П. Роздуми про вчителя. Вища освіта України. 2011. № 2. С. 6–8.
4. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури. Київ : Кондор, 2008. 272 с.
5. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови. Львів : Світ, 2003. 432 с.
6. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 344 с.
7. Безпалько О., Савич Ж. Спілкуємось та діємо. Київ : [б. в.], 2002. 112 с.
8. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2014. 346 с.
9. Білецький А. О. Про мову і мовознавство. Київ : АртЕК, 1997. 224 с.
10. Біляєв О. Про культуру мовлення вчителів-словесників, учителів загалом і не лише вчителів. *Урок української*. 2000. № 1. С. 23–27.
11. Бойко В. М., Давиденко Л. Б. Граматика української мови. Морфеміка. Словотвір. Морфологія. Київ : Академія, 2014. 320 с.
12. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення у початковій школі. Київ : Освіта, 2018. 400 с.
13. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ–Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

14. Вітюк В. В. Культура мовлення як основа правописної грамотності майбутніх учителів початкової школи. *Освітній простір України*. Науковий журнал. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2019. Випуск 17, частина 2. С. 229-236.
15. Вітюк В., Павлюк Н. Формування правописної компетентності учнів основної школи. *Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал*. 2019. № 2 (98). С. 117-122.
16. Волкотруб Г. Й. Стилїстика ділової мови. Київ, 2000. 308 с.
17. Голуб Н. Б. Термінологічна система української лінгводидактики : особливості становлення і проблеми функціонування. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». Острог, 2017. Вип. 68. С. 104–108.
18. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
19. Городенська К. Підвищуємо культуру фахового мовлення. *Українська мова*. 2004. № 2. С. 92–97.
20. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови: монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004. 3
21. Горпинич В. О. Українська морфологія. Донецьк, 2000. 346 с.
22. Гудзик І. П. Компетентнісне спрямування мовних курсів. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Т. 2. Київ : Педагогічна думка, 2007. 194 с.
23. Державний стандарт початкової освіти. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення: 29.04.2024).
24. Дорошенко С. І. Основи культури і техніки усного мовлення. Харків : ОВС, 2002. 144 с.
25. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

26. Єгорова Г. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативних навичок. *Освіта*. 2009. С. 3–5.
27. Єрмоленко С. Я. Культура мови. *Українська мова: Енциклопедія*. Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. С. 285–286.
28. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва; пер. з англ. О. М. Шерстюк. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
29. Загнітко А. П. Теорія сучасного синтаксису : монографія. Вид. 2-ге, виправл. і доп. Донецьк : Дон НУ, 2007. 294 с.
30. Закон України «Про вищу освіту». [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення: 09.05.2024).
31. Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я. та ін. Сучасна українська літературна мова: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Літера ЛТД, 2011. 560 с.
32. Карпенко Ю. О. Вступ до мовознавства. Київ : Академія, 2009. 334с.
33. Кириченко Г. С., Кириченко С. В., Супрун А. П. Нариси загального мовознавства: у 2 ч. Ч. II : Основні етапи розвитку науки про мову. К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 224 с.
34. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовно-комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир, 2010. 558 с.
35. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Вашуленко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
36. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL:<https://mon.gov.ua//pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvit/> (дата звернення 29.04.2024).

37. Корніяка О. М. Мистецтво гречності : Чи вміємо ми себе поводити? Київ : Либідь, 1995. 96 с.
38. Кочерган М. П. Загальне мовознавство. Київ : Видавництво центр «Академія», 2003. 464 с.
39. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка. Київ : Знання, 2007. 447 с.
40. Кузьмич Б. В., Вітюк В. В. Мовні тренінги. Луцьк: друк ПП Іванюк В. П., 2018. 77 с.
41. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2010. 844 с.
42. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті. *Реалізація компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару*. Київ, 2009. С. 19–33.
43. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 360 с.
44. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилїстика української мови. Київ : Вища школа, 2003. С. 59–61.
45. Мацько Л. І., Сидоренко О. М. Українська мова. Усний та письмовий екзамен. Київ : Либідь, 1992. 208 с.
46. Методика навчання української мови в початковій школі. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
47. Міщук Л., Вітюк В. Формування лінгводидактичної компетентності в майбутніх учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти. *Педагогічний поступ: збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю* (Луцьк, 25 жовтня 2024 р.). Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2024. С. 67–70.
48. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. Київ : Шк. світ, 2001. 21 с.

49. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 22.03.2024).

50. Новосьолова В. Особливості формування навчально-дослідницьких умінь учнів на уроках української мови в умовах нової української школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. № 1 (346). С. 181–197.

51. Овчарук О. В. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики*. Київ : «К.І.С.», 2003. 296 с.

52. Огієнко І. І. Нариси з історії української мови: система українського правопису; поп.-наук. курс з істор. освітленням. Вид. 2-ге. Вінніпег : Накладом т-ва «Волинь», 1990. 216 с.

53. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису [Електронний ресурс] : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2003. 21 с.

54. 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.

55. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми української лінгводидактики в дослідженнях учених-методистів. *Дивослово*. 2016. № 9. С. 23–27.

56. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій освіті : теоретичний аспект. *Реалізація компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали методологічного семінару. Київ, 2009. С. 33–45.

57. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний*

підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 16–25.

58. Пономарів О. Д. Український правопис : зміни майже без змін. *Теле- та радіожурналістика*. 2019. Випуск 18. С. 323–324.

59. Професійна освіта : Словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

60. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів Нової української школи»/ URL: nus.org.ua/.../zatverdzheno-profstandart-vchytelyarochatko (дата звернення 29.04.2024).

61. Русанівський В. М. Історія української літературної мови. Київ: АртЕк, 2001. 392 с.

62. Савченко О. Школа культури – діалог з В. О. Сухомлинським. *Початкова школа*. 2006. № 12. С. 1–5.

63. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Абрис, 1997. 416 с.

64. Савченко О. Удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті модернізації шкільної освіти. *Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту*. Пед. науки: Зб. наук. пр. Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. Миколаїв: МДУ, 2006. Вип. 12, т. 1. С. 22–36.

65. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів : монографія. Одеса : Абрикос Компани, 2013. 290 с.

66. Словник-довідник з української лінгводидактики. / за заг. ред. проф. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 319 с.

67. Стилїстика української мови. / за ред. Л. І. Мацько. Київ : Вища школа, 2004. 199 с.

68. Сугейко Л. Г. Наступність і перспективність формування стилїстичних умінь в учнів початкових та 5 класів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2001. 225 с.

69. Сучасна українська літературна мова / за ред. М. Я. Плющ. 5-те вид. Київ : Вища школа, 2005. 439 с.
70. Сучасна українська мова / За ред. О. Д. Пономарева. Київ : Либідь, 2001. 390 с.
71. Сучасна українська мова: Лексикологія. Фонетика. / А. К. Мойсієнко, О. В. Бас-Кононенко, В. В. Берковець та ін.; за ред. А. К. Мойсієнка ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ : Знання, 2013. 340 с.
72. Сучасна українська літературна мова : Лексикологія, фразеологія, лексикографія. /за ред. Н. М. Малюга, Н. М. Шарманова. Кривий Ріг, 2013. 82 с.
73. У світі орфограм / за ред. Л. Мовчун, А. Присяжнюк. Київ : КПІМО, АСТ– ПРЕС, 2007. 96 с.
74. Ушинський К. Д. Рідне слово. *Вибрані педагогічні твори* : В 2-х т. Т. 1. Київ : Рад. школа, 1983. С. 121–133.
75. Хом'як І. М., Самсонюк О. О. Компетентнісний підхід до навчання синтаксису в умовах нової української школи. *Українська мова і література в школах України*. 2019. № 10. С. 3–6.
76. Ющук І. П. Українська мова. Київ : Либідь, 2008. 640 с.
77. Ярема І. А. Зміст формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому говорінні студентів металургійних спеціальностей. *Вісник Запорізького національного університету*. Серія: Педагогічні науки. Запоріжжя, 2012. Вип. 1 (17). С. 197–203.
78. McCroskey J.C. Communication Competence and Performance : A Research and Pedagogical Perspective. *Communication Education*. 1982. Vol. 31. P. 42–54. (дата звернення: 09.09.2024).
79. Savignon S. Evolution of Communicative Competence the ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. *The Modern Language Journal*. 1995. Vol. 95. P. 129. (дата звернення: 09.09.2024).

Тестові завдання
Фонетика і орфоепія
Варіант 1

1. Фонетика – це розділ науки про мову, що вивчає:
 - А. Співвідношення між звуковими одиницями мови і знаками їх передачі на письмі.
 - Б. Норми вимови окремих звуків та звукосполучень.
 - В. Звукову будову мови та різноманітні зміни, які відбуваються в мовленні при сполученні звукових елементів між собою.
 - Г. Система норм літературної вимови.
2. Усі приголосні звуки тільки глухі в слові
 - А. Театр.
 - Б. Палац.
 - В. Гараж.
 - Г. Хата.
3. Уподібнення приголосних звуків за дзвінкістю відбувається в слові
 - А. Мережка.
 - Б. Боротьба.
 - В. Зсохся.
 - Г. Грядка.
4. Правильну вимову відображає фонетичний запис слів в рядку
 - А. Заквітчаний [закв'іч:аний], глядач [гл'адáч].
 - Б. Мідь [м'ід'], жінка [жінка].
 - В. Льон [л'он], обходжу [обхóджу].
 - Г. Чекання [чекáн':а], повість [пóвіс'т'].
5. Однакова кількість букв і звуків у кожному слові в рядку
 - А. Якийсь, буряк, життестійкість, тьмяніс.
 - Б. З'являється, ялтинський, воджу, щільно.
 - В. Дзвякає, діяння, сіється, воля.
 - Г. Щипання, яворець, єднання, їстоньки.
6. Чергування приголосних звуків можливе в усіх словах у варіанті
 - А. Бік, вухо, каша, молоко.
 - Б. Пастух, стіл, язик, поріг.
 - В. Друг, вік, дух, ріг.
 - Г. Пече, пише, читає, ріже.
7. Однакова кількість букв і звуків у кожному слові в рядку
 - А. Воля, діяльний, листя.
 - Б. Зм'якшиться, цвях, європеєць.
 - В. В'ється, погода, латаття.
 - Г. Дзвінок, хвиля, свято.
8. Той самий приголосний звук літери у рядку
 - А. Знак, дізнатися, кузня, узголов'я.
 - Б. Рекорд, скраю, трава, порядок.

- В. Стиль, користь, святитель, бистрина.
 Г. Хом'як, мужній, взаємодія, мирний.
9. Уподібнення приголосних звуків відбувається в усіх словах у рядку
- А. Просьба, казка, принісши.
 Б. Легко, зсохнути, рюкзак.
 В. Дігтяр, різьба, йдеться.
 Г. Ходьба, кігті, скибка.

10. Встановіть відповідність :

| | | | |
|---|-----------------------------------|---|---|
| 1 | Лялька, синій, ясний, тюль. | А | Слова, у яких є приголосний звук [й]. |
| 2 | М'яч, серйозно, їсти, геній. | Б | Слова, у яких по 2 м'яких звуки. |
| 3 | Боротьба, нігті, молотьба, могли. | В | Слова, у яких відбулося уподібнення приголосних за дзвінкістю – глухістю. |
| 4 | Дуб, вогонь, воля, яр. | Г | Слова, у яких всі приголосні звуки – дзвінкі. |
| 5 | Круча, тиша, поля, риба. | Ґ | Рядок, у всіх словах якого є голосний звук [а]. |

Варіант 2

1. Опис будови мовного апарата, артикуляції звуків, їхніх акустичних особливостей є одним із завдань:
- А. Акустики.
 Б. Фонетики.
 В. Орфоепія.
 Г. Фонології.
2. Фонетична транскрипція — це:
- А. спосіб передачі на письмі усного мовлення з усіма особливостями вимови звуків.
 Б. спосіб передачі складу фонем у слові чи відрізьку мовлення.
 В. запис іншомовних слів літерами національного алфавіту з урахуванням їхньої вимови.
 Г. вид орфографічного запису.
3. Той самий приголосний звук позначають усі літери у рядку
- А. Новина, кінця, увінчати, слов'янин.
 Б. Панькатися, санки, пекінський, корінь.
 В. Мудрість, січень, повість, стіна.
 Г. Крашанка, шість, нашестя, пшоно.
4. Правильну вимову відображає фонетичний запис слів в рядку
- А. Розсипати [рос:úпати], здається [здайёт'с'а].
 Б. Бджілка [бджілка], розумний [розúмний].
 В. Ллється [л':ец':а], істотні [істóт'н'і].
 Г. Миліше [миліше], дзвін [дзв'ін].

5. Чергування приголосних звуків можливе в усіх словах у рядку
 А. Паризький, пастух, печиво, стіжечок.
 Б. Перевіз, переліт, послуга, студент.
 В. Птиця, порох, посуха, сторож.
 Г. Поспіх, поріг, свекруха, Хортиця.
6. Уподібнення приголосних звуків відбувається в усіх словах у рядку
 А. Безшумний, доріжка, вишеньці, просьба.
 Б. Дьогтю, кузня, пругкий, казка.
 В. Піднігтьовий, зцідити, боротьба, співачці.
 Г. Двигтить, стіжки, зчистити, сережка.
7. Той самий голосний звук позначають усі літери у рядку
 А. Коток, молодий, котик, море.
 Б. Пиріг, дистанція, читати, клин.
 В. Зупинити, балерина, лимон, кричи.
 Г. Медовий, дешевий, великий, застиг.
8. Чергування приголосних звуків при творенні ступенів порівняння прикметників відбувається в усіх словах у рядку
 А. Безпорадний, заклопотаний, міцний, холодний.
 Б. Цікавий, білий, міцний, молодий.
 В. Дорогий, вузький, важкий, високий.
 Г. Прозорий, відповідальний, чистий, потужний.

9. Встановіть відповідність між звуками та їх характеристикою:

| | | | |
|---|-------------------------------|---|--------------------------|
| 1 | [нг], [сг], [лг], [тг]; | А | Голосні звуки. |
| 2 | [б], [п], [в], [м], [ф]; | Б | Тверді приголосні звуки. |
| 3 | [р], [д], [к], [х], [г]; | В | Губні приголосні звуки. |
| 4 | [гг], [шг], [жг], [хг], [чг]; | Г | Пом'якшені звуки. |
| 5 | [о], [у], [і], [е]; | Г | М'які приголосні звуки. |

10. Встановіть відповідність :

| | | | |
|---|-----------------------------|---|---|
| 1 | Гай, диня, лісок, журі. | А | Слова, у яких звуків більше, ніж букв. |
| 2 | Децо, їжак, явір, юрта. | Б | Слова, у яких більше букв, ніж звуків. |
| 3 | Бджола, гудзик, пень, кінь. | В | Слова, у яких на 1 звук більше, ніж букв. |
| 4 | Щастя, Юля, солов'ї, Ялта. | Г | Слова, у яких на 1 букву більше, ніж звуків. |
| 5 | Льон, тінь, мільйон, дзбан. | Г | Слова, у яких однакова кількість звуків і букв. |

Додаток Б

**Запитання для анкетування з метою визначення рівня сформованості
лінгвістичної компетентності здобувачів освіти спеціальності
013 Початкова освіта**

1. Чи вважаєте Ви лінгвістичну компетентність важливою в майбутній професійній діяльності?

- а) важлива;
- б) бажана, але необов'язкова;
- в) необов'язкова.

2. Наскільки, на Вашу думку, здобувачі освіти спеціальності 013 Початкова освіта володіють лінгвістичною компетентністю?

- а) володіють повністю;
- б) володіють частково;
- в) не володіють;
- г) складно відповісти.

3. Для чого майбутнім учителям початкових класів НУШ підвищувати рівень лінгвістичної компетентності?

- а) для підвищення ефективності педагогічної діяльності;
- б) для підвищення авторитету;
- в) для успішного проходження сертифікації;
- г) не розумію доцільності наразі підвищувати лінгвістичну компетентність.

4. Як Ви підвищуєте свою лінгвістичну компетентність?

- а) читаю літературу з цієї проблеми;
- б) виконую спеціальні вправи та завдання;
- в) отримую консультації від науково-педагогічних працівників, із соціальних мереж і т. Ін.;
- г) не приділяє цьому особливої уваги.

5. Що спонукає Вас до підвищення рівня лінгвістичної компетентності?

- а) рекомендував / вимагав викладач;
- б) цікаво більше дізнатись;
- в) вважаю, що без цього неможливо працевлаштуватися у престижний заклад освіти;
- г) не маю мотивації для підвищення рівня лінгвістичної компетентності.

6. Які освітні компоненти освітньо-професійної програми відіграють особливу роль для формування лінгвістичною компетентності майбутніх учителів Нової української школи?

7. Психологічним підґрунтям для розвитку і реалізації лінгвістичної компетентності у здобувачів освіти є:

8. Поясніть, як Ви розумієте поняття «лінгвістична компетентність майбутніх учителів початкових класів Нової української школи»?

9. Які шляхи формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи Ви могли б запропонувати?
