

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ЗАНЯТТЯХ З ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Задорожна Н. О. Формування професійної компетенції майбутнього вчителя української мови на заняттях з лінгводидактики.

У статті висвітлено досвід роботи над формуванням мовної і мовленнєвої професійної компетенції філологів на заняттях з методики навчання української мови.

Ключові слова: компетентність, компетенції, мовна комунікація, лінгводидактика, професійність, форми й методи організації занять.

Задорожная Н. А. Формирование профессиональной компетенции будущего учителя украинского языка на занятиях по лингводидактике.

В статье раскрывается опыт работы по формированию языковой и речевой профессиональной компетенции филологов на занятиях по методике обучения украинскому языку.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, коммуникация, лингводидактика, профессионализм, формы и методы организации занятий.

Zadorozhna N. O. The Formation of the Ukrainian Language Prospective Teachers' Professional Competence in Classes of Linguodidactics.

The paper presents academic experience of the formation of philologists' language and speech competences in classes of the Ukrainian language teaching methods.

Key words: competence, competences, speech communication, linguodidactics, professionalism, forms and methods of classes organization.

Важливим орієнтиром розвитку сучасної освіти в останні десятиріччя визначено компетентнісний підхід. Упровадження компетентнісно спрямованої освіти викликає істотні зміни в змістовій, методико-технологічній та виховній структурі національної школи. Система мовного навчання в сучасній школі передбачає посилену увагу не тільки до забезпечення знань про мову, а й до мовленнєвого розвитку учнів, формування їхньої творчої діяльності, акцентує на необхідності переорієнтації процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його компетентностей. Зміни в наповненні мовної, комунікативної, культурознавчої компетенції школярів детермінують процес оновлення, збагачення і поглиблення змісту лінгвістичної підготовки вчителя української мови і літератури в цілісній системі професійної парадигми [7, с. 45].

Проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника як високоосвіченого фахівця порушені в роботах О. Біляєва, О. Горошкіної, Т. Донченко, М. Пентиліук, Т. Симоненко та інших дослідників [6; 8]. Професійно-педагогічна комунікація, цей особливий тип активного взаємообміну інформацією в професійній педагогічній діяльності, знайшла відображення в працях Н. Волкової [1]. Про навчально-пізнавальну складову лінгвістичної підготовки філологів, до якої входять мовні дисципліни, що забезпечують розвиток загальної і мовної культури майбутніх учителів-словесників, формування їхньої мовної, комунікативної, педагогічної, методичної, психологічної компетенцій, йдеться в роботі О. Семеног [7]. Комплексно представлено систему роботи над формуванням професійної мовнокомунікативної компетенції студентів у дослідженнях Т. Симоненко [8; 9]; роль і місце лінгводидактичних компетентностей у професійному становленні майбутніх учителів української мови визначається в розвідці Н. Остапенко [5]. Мета статті – описати апробовані в практиці форми й методи навчання з майбутніми учителями української мови, що сприяють формуванню в них готовності до проведення роботи з розвитку мовних і мовленнєвих компетенцій в учнів основної школи.

Процес навчання української мови, що здійснюється в певній системі на основі комунікативно-діяльнісного підходу, спрямований на формування комунікативної компетенції. Вважається, що комунікативна компетенція перебуває на найвищому шаблі в ієрархії типів компетенції людини, тому основною метою мовного навчання є формування комунікативної компетенції. В українській лінгводидактиці комунікативна компетенція трактується як здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання [10, с. 70]. Вона передбачає обізнаність з основними поняттями лінгвістики мовлення, аналіз тексту, а також формування власне комунікативних умінь і навичок

мовленнєвого спілкування відповідно до різних сфер і ситуацій спілкування з урахуванням адресата, стилю.

Комунікативно-діяльнісна спрямованість опанування мови прогнозує навчання спілкуванню не тільки учнів, а й майбутніх учителів-словесників, які навчаються формувати в учнів уявлення про українську мову, її правила та закони, домагатися засвоєння норм, а також виробляти уміння ефективно використовувати мовні засоби в різних життєвих ситуаціях. Практичні заняття з лінгводидактики – фундаментальної частини методики, у якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння матеріалу та їх причини, визначаються принципи і методи, форми і засоби навчання мови [10, с.80], – сприяють формуванню комунікативно-навчальних умінь установлювати та підтримувати різноманітні мовленнєві контакти: вчитель – клас, учитель – учень, учень – учень тощо; визначати об'єкти контролю мовленнєвої діяльності учнів і добирати відповідні їм методичні прийоми. Побудова майбутнім учителем кожного уроку має бути творчим процесом, який постає як вияв рівня володіння студентом певними професійно-методичними вміннями, з-поміж яких виділяються найважливіші конструктивно-планувальні: вміння складати плани-конспекти окремих уроків та систему уроків за темою з урахуванням різних умов навчання та рівня підготовки учнів; обирати ефективні прийоми досягнення сформульованих цілей з урахуванням вікових особливостей учнів; визначати типи вправ і послідовність їх виконання; проектувати навчальні мовленнєві ситуації та добирати відповідний їм мовленнєвий матеріал для сприймання й засвоєння мовних одиниць, що вивчаються, їх застосування в мовленнєвій діяльності та под.

Важливим завданням вважаємо формування у філологів умінь переходити зі статусу об'єкта в статус суб'єкта навчальної мовленнєвої діяльності, керувати за допомогою мовлення своєю діяльністю та діями школярів. Провідною характеристикою студента як суб'єкта такої діяльності є його активність, яка виявляється в самостійному і творчому ставленні до розв'язання завдань. Автор підручника є адресантом, тією мовною особистістю, яка має право реалізувати чітко задану, структуровану систему суб'єктно-об'єктних стосунків [2, с. 92]. Підручник передбачає відтворення певної інформації, визначеної автором, до того ж без критичного сприймання її учнем. Представлені знання сприймаються як універсальні й незмінні, тому майбутньому вчителю, готуючись до реалізації комунікативних завдань у конкретних ситуаціях професійного спілкування, необхідно добирати мовні засоби, що спрогнозують діалогічність професійного мовлення.

Робота студента над майбутнім уроком мови починається з усвідомлення його типу, способів викладу матеріалу, визначення

лінгвістичних основ навчальної теми. Спілкування в прогнозованих умовах професійної діяльності під час мікрОВикладання, формування вмінь володіти потенціалом дидактичного дискурсу, обмін думками, конструктивний аналіз формують творчу активність студента. Складання, а потім відтворення готового тексту передбачає не просто його переказування, це комунікативна діяльність, спрямована на вироблення вмінь творчо продукувати власні висловлювання, вдало добирати мовні засоби для реалізації певних комунікативних завдань у конкретних навчальних ситуаціях у спілкуванні з учнями.

Теоретичний матеріал у шкільному курсі української мови розглядається як інструмент формування практичних умінь і навичок. Після аналізу способів побудови навчальних текстів планується породження їх у мовленні студентів з урахуванням таких характеристик, як логіко-змістова структура та пов'язані з нею мовні особливості, способи зв'язку окремих частин. Значна кількість підручників з мови містить в основному навчальні тексти-описи, проте останнім часом вводяться тексти-пояснення (роздуми, коментарі, полеміка, переконання, умовиводи), які не тільки тлумачать нові факти, а й встановлюють причинно-наслідкову залежність між ними. Аналіз навчального тексту підручника на заняттях передбачає з'ясування, як його зміст сприяє організації навчання й розвитку особистості, зацікавленню українською мовою, зацікавленню навчанням загалом, чи спрямовує автор учня як свого співрозмовника на самостійний шлях пізнання мовних явищ, на осмислення й відбір певної інформації. Так, у підручнику «Рідна мова» для 5 класу С. Єрмоленко та В. Сичової (2005 р.) у рубриці «Запам'ятаймо» з теми «Спрощення в групах приголосних» на початку навчального тексту міститься інформація про те, що у процесі вимови слів, потрібно уникати збігу голосних і приголосних. Якщо в словах виникає збіг приголосних, для полегшення вимови застосовують спрощення в групах приголосних. У групах *-ждн-, -здн-, -зкн-, -скн-, -стн-, -стл-* випадає середній приголосний (**д, к, т**): *тиждень – тижневий, проїзд – проїзний, брязкіт – брязнути, блиск – блиснути, користь – корисний, щастя – щасливий*. Спрощення відбувається і у вимові, і на письмі. Винятки: *зап'ястний, кістлявий, пестливий, хвастливий, хворостняк, шістнадцять*; прикметники від іменників іншомовного походження (*баластний, контрастний* та інші). У словах *агентство, альпіністський, гігантський, диригентський, президентський, студентський, туристський* спрощення відбувається лише у вимові. У вправах наводяться слова, над якими можна організувати навчальні дії: утворити іменники та прикметники (*честь – чесний*), вставити пропущені букви в словах, обґрунтувати спрощення в групах приголосних.

Урок народжується в процесі педагогічної творчості спочатку як задум, який потім формується, розробляється в планах і реалізується в

практичній діяльності. Важливо, щоб студент навчився аналізувати чинні підручники з української мови, методичні джерела, з'ясовуючи основні положення та орієнтовно плануючи свої наступні етапи роботи:

1. Звернути увагу учнів на походження терміна *спрощення* (дібрати спільнокореневі слова на зразок *спростити, простий, просто*; визначити спільне лексичне значення споріднених слів, яке містить корінь слова). Передбачити систематизацію відомостей про явище милозвучності в українській мові та з'ясувати, у яких ще мовах відбувається таке явище. Використати відомості з історичної фонетики української мови.

2. Запропонувати школярам поміркувати над тим, що було тим складним, якщо виникла потреба спрощувати. Передбачити, як показати процес творення слів, у яких відбувається спрощення. Спрогнозувати, які частини мови наводити як приклади (за схемою: іменник – прикметник як типовий зразок: *честь – чесний – стн – сн*). Продумати, як представити учням навчальний матеріал для спостереження над мовним явищем, як його провести і зробити правильний запис на дошці або забезпечити зорове сприймання з використанням певних засобів навчання. Проаналізувати вимову і написання слів, усвідомити зміст положень про фонетичне явище, яке відображене орфографічно і не відображене на письмі.

3. Передбачити, які слова будуть наведені як ілюстративний матеріал, окрім поданих у підручнику, які джерела стануть основними для добору цих слів. Для проведення словникових диктантів використати довідники, а також Український правопис. Продумати, як уводити в лексику п'ятикласників слова, значення яких вони не знають або можуть помилятися в їхньому тлумаченні (*баластний, випускний, дилетантський, злощасний, місткий, намісник, свердло, цілісний*), серед аналізованих одиниць можуть бути пароніми, уживаючи які, учні часто припускаються лексичних помилок (*корисний і корисливий, масний і масляний*). Спрогнозувати орфографічний мінімум, засвоєння якого дозволить уникнути помилок у написанні слів. Вибрати слова, що відзначаються частотою вживання, для цього скористатися посібниками з фонетики й орфографії: (А) *Абонент – абонентський, ад'ютант – ад'ютантський, аспірант – аспірантський*; (В) *вартість – вартісний, виїзд – виїзний, вість – вісник, власність – власник, волость – волосний*; (Ц) *цілість – цілісний, цінність – ціннісний* та інші. Дібрати ілюстративний матеріал, що містить виучуване явище: *Де слова масні, там пироги пісні. Що серце ховає, язик промовляє. Заздрісний чоловік від чужого щастя сохне. Корисливе серце завжди кам'яніє (Н. тв.)*.

4. Передбачити можливі труднощі, які зумовлять помилки в роботі над цим фонетичним явищем (сплутування з уподібненням та чергуванням звуків, що вивчаються в розділі, робота над орфограмою в тісному зв'язку з усвідомленням суті фонетичних змін). Актуалізувати свої знання з фонетики, здобуті у ВНЗ, що допоможе уникнути певних недоліків у

поясненні нового матеріалу (спрощення відбувається / не відбувається, відображається / не відображається на письмі; чому саме звуки *д* і *т* випадають у вимові).

5. Критично проаналізувати методичні праці, у яких висвітлюється окреслена проблема. Наприклад, як фахові рекомендації сприйняти статтю І. Ющука [11, с. 13–14], у якій автор відзначає, що українська мова уникає збігу трьох, а іноді й двох близьких за творенням приголосних – зубних і зімкнених; при словотворенні або словозміні один із звуків, переважно середній, випадає. Мовознавець зауважує, що найчастіше трапляється збіг саме трьох приголосних, називає дві групи їх: *стн* і *стл*, – у яких збігаються зубні приголосні, середній *т* випадає (для майбутнього вчителя важливо пригадати особливості творення проривних звуків). Автор акцентує, що спрощення в групі приголосних *-здн-* відбувається лише в словах із коренем *-їзд-*: *проїзний*, *виїзний*, *наїзник* та под., а спрощення в групі *-ждн-* спостерігається тільки у відмінкових формах слова *тиждень* (*тижня*, *тижню*, *тижнем* та ін.) та в похідному прикметнику *тижневий*, тому основну увагу варто звернути на частотних виявах (*-стн-*, *-стл-*).

Студенти використовують методичні матеріали, рекомендовані учителю, а також інші підручники й посібники. Зіставляється основний навчальний текст в альтернативному підручнику з рідної мови для 5 класу (автори: О. Заболотний та В. Заболотний; 2005 р.), у якому вивчення теми «Спрощення в групах приголосних» пропонують почати зі спостережень над написанням слів та їхньою вимовою, а теоретичний матеріал містить інформацію про збіг важких для вимови трьох і більше приголосних звуків при творенні або зміні слова, коли складна для вимови група приголосних спрощується. Пояснювальна частина відображає відомості про те, що найчастіше спрощення відбувається в групах приголосних: *ждн* (*тижневий*), *здн* (*проїзний*), *стн* (*радісний*), *стл* (*щасливий*), спрощений у вимові приголосний, як правило, не передається й на письмі, проте при написанні літера *т* зберігається в словах *шістнадцять*, *баластний*, *контрастний*, *компостний*, *форпостний*, *аванпостний* і не відбувається спрощення в словах *кістлявий*, *пестливий*, *хвастливий*, *зап'ястний*.

Аналіз третього підручника (автори: О. Глазова та Ю. Кузнецов) «Рідна мова» для 5 класу (2005 р.) передбачає попередній розгляд навчального тексту, у якому подано основні теоретичні відомості з теми. Філологи зауважують, як побудована ця частина підручника (основні відомості про спрощення приголосних розміщені на початку параграфа, перед вправами), намагаються зрозуміти авторський задум, відзначають наявність пояснювальної частини навчального тексту, розташованої після вправ, характеризують змістове наповнення запитань для самоперевірки, які, хоч і містяться в кінці параграфа підручника, проте досить важливі для усвідомлення основних положень теми. Виділяються ключові слова та словосполучення: *форма слова*, *процес творення слова*, *збіг кількох*

приголосних звуків, складна вимова, випадання звука, легша вимова, милозвучне мовлення, групи приголосних, їхня кількість (у цьому підручнику їх шість: -ждн-, -здн-, -стн-, -стл-, -слн-, -рді-), явище усного мовлення, відбувається /не відбувається, зберігається на письмі, – що допоможуть оперувати необхідними поняттями в плануванні основного тексту повідомлення або діалогу на уроці. У широкому інформаційному полі підручника є можливість вибору як для учня, так і для майбутнього вчителя.

Створюючи свій навчально-науковий текст, студент або реалізує настанову авторів підручника на пояснювально-ілюстративний метод навчання, або обирає діалог, окрім того, у нього є варіант спрогнозувати проміжні форми роботи з учнями, що асоціюються з евристичним методом, коли розгортання навчального тексту спрямовується вчителем. Навчаючи філологів діалогічному типу представлення дидактичного тексту, зіставляємо й порівнюємо різні шкільні підручники з української мови для певного класу, виділяючи характерні особливості поданих текстів: для діалогового навчально-педагогічного дискурсу структурною одиницею навчального тексту є завдання, яке учні розв'язують разом з учителем і за його допомогою; висловлюються різні версії, погляди на одну й ту ж проблему. Якщо текст у традиційному навчально-педагогічному дискурсі інформує, подає взірць, інструктує, забезпечує матеріалом для тренувань, дій за зразком і самоперевірки, то діалоговий тип передбачає актуалізацію різних смислів, організацію дій учнів, спрямовану на пошук шляхів розв'язання завдань від її постановки до контролю та оцінювання розв'язку. У дослідженнях навчально-педагогічного дискурсу [2, с. 97–98] виділяються також інші особливості традиційного й діалогового типу тексту: тренувальний матеріал подано від простого до складного – низка завдань становить певні кроки; типові завдання пропонуються із застосуванням варіативного визначення або зразка, причому перевага надається надлишковим завданням, у яких немає підказки, якими шляхами їх розв'язувати; єдиний спосіб розв'язування завдання протиставляється завданням, що мають міжпредметний характер. Розглядаються також різні форми представлення навчального змісту в підручниках: зв'язний суцільний текст, що передбачає послідовність опису, і фрагментарність, коли кожен складник містить частину інформації, необхідної для розв'язання завдання; переважно вербально подана інформація і множинність представлення її як словесним текстом, так і з використанням зорових опор, які мають необхідні для розв'язання проблемного завдання дані. Студенти роблять загальний висновок про те, що організація матеріалу в традиційному навчально-педагогічному дискурсі забезпечує запам'ятовування навчального матеріалу, а в діалоговому – діяльність, спрямовану на самостійне оволодіння навчальною інформацією.

Студенти мають усвідомити, що в навчанні мови як співдіяльності важливу роль відіграють уміння налагодити спілкування з учнями. У навчанні використовуються засоби та способи, характерні для спілкування, і сама діяльність будується за законами спілкування [4, с. 10]. Спрямованість педагогічного спілкування на досягнення навчальних цілей надає йому специфічних рис як інструменту діяльності керування. Наявність сформованих комунікативних умінь є необхідною передумовою успішного навчання і компонентом педагогічної майстерності: «оптимальне педагогічне спілкування передбачає високий рівень розвитку комунікативних умінь учителя, а саме: вміння керувати власною поведінкою; адекватно моделювати особистість того, хто навчається; стримувати власні амбіції і бажання, що можуть бути не однакові з бажанням інших; оптимально будувати своє мовлення в психологічному плані мовленнєвого спілкування; здатність учителя до соціальної перцепції, гностичні вміння, пов'язані з оперуванням інформацією; вміння спостерігати, переключатися на інші дії» [3, с. 409].

Рівень лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів-словесників залежить від уміння планувати модель професійного спілкування, обов'язково враховуючи ситуації, контекст, у яких реалізовано певну мовленнєву дію, а також її мотивацію, спроектувати, передбачити майбутні навчальні дії, обравши необхідну мовленнєву форму й спосіб вираження в комунікації. Майбутні учителі мають зрозуміти, що в педагогічному вищому навчальному закладі на заняттях та під час педагогічної практики вони одержали тільки основи методичних знань, які треба надалі збагачувати, використовуючи для цього всі оптимальні шляхи удосконалення своєї професійної компетенції, щоб стати творчою особистістю, здатною до продукування нових ідей, готовою розв'язувати навчальні завдання, які висуває сучасна школа.

Література

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : [навч. посібник] / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
2. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс : [монографія] / А. Р. Габидуллина. – Горловка: Изд-во ГПШИЯ, 2009. – 292 с.
3. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах [монографія] / Т. І. Левченко. – Вінниця : Нова книга, 2002. – 512 с.
4. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Проблемы общения в психологии. – М., 1981. – 232 с.
5. Остапенко Н. Лінгводидактичні компетентності як основа професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів-філологів / Н. Остапенко // Українська мова і література в школі. – 2006. – №4. – С. 44 – 48.
6. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – №1. – С. 15 – 20.
7. Семенов О. Проблеми лінгвістичної підготовки вчителів-словесників у педагогічному університеті / О. Семенов // Українська мова і література в школі. – 2005. – №4. – С. 45 – 49.
8. Симоненко Т. Лінгводидактичні засади формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т. Симоненко // Українська мова і література в школі. – 2006. – №6. – С. 38 – 41.
9. Симоненко Т. Базова система вправ у роботі над розвитком професійно-комунікативних умінь студентів-філологів / Т. Симоненко // Українська мова і література в школі. – 2005. – №5. – С. 40 – 43.
10. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посібник] / Кол. авторів за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
11. Юшук І. Наукові засади вивчення фонетики в школі / І. Юшук // Дивослово. – 2007. – №10. – С. 8 – 13.