



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

МОВНА ОСОБИСТІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Острог
Видавництво Національного університету
«Острозька академія»
2021

УДК 81:378

ББК 81

М 74

*Надруковано за ухвалою вченої ради
Національного університету «Острозька академія»
(протокол № 11 від 29 квітня 2021 року)*

Рецензенти:

Омельчук Сергій Аркадійович, доктор педагогічних наук, професор, перший проректор Херсонського державного університету, заслужений діяч науки і техніки України;

Жуковський Василь Миколайович, доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської мови і літератури Національного університету «Острозька академія».

М 74 Мовна особистість в освітньому просторі: монографія / за заг. ред. І. Д. Пасічника; редкол. О. А. Вісич, Х. М. Карповець, З. В. Столяр. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. 270 с.

ISBN 978-617-8041-02-1

DOI 10.25264/978-617-8041-02-1

У монографії вміщено наукові розвідки лінгводидактів, мовознавців, літературознавців, у яких висвітлено актуальні питання професійної підготовки майбутніх філологів. Автори зосереджують увагу на специфіці формування мовної особистості в закладах різних рівнів, утіленні компетентнісної парадигми філологічної освіти, лексико-семантичних та граматичних особливостях української мови в сучасному науково-педагогічному дискурсі; досліджують комунікативний вимір функціонування української мови; аналізують моделі літературної комунікації в художньому тексті.

Філологам нинішнім і майбутнім, а також усім, кому не байдуже питання розвитку, функціонування та навчання державної мови.

**УДК 81:378
ББК 81**

Матеріали опубліковано в авторській редакції.

© Автори, 2021

© Національний університет
«Острозька академія», 2021

*Докторові педагогічних наук,
професору, академіку АНВШ України,
заслуженому працівнику освіти України
Хом'яку Іванові Миколайовичу,
невтомному Вчителеві,
мовнику з душею літератора
з нагоди славного ювілею*



ЗМІСТ

ОСТРОЗЬКА ТРАЄКТОРІЯ РУХУ (замість передслова)	7
--	---

Розділ 1

Слово про Педагога, Науковця, Порадника, Наставника, Учителя...

ЖИТТЄПИС ЮВІЛЯРА	10
ІМ'Я У ВИДАННЯХ (публікації про І. М. Хом'яка)	19
БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ПОКАЖЧИК НАУКОВИХ, НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ І ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ПРАЦЬ ДОКТОРА ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК, ПРОФЕСОРА ХОМ'ЯКА ІВАНА МИКОЛАЙОВИЧА за 1984–2020 рр.	21
СВЯТКОВО-СПОГАДНЕ: СПОГАДИ, ВІТАННЯ Й ПОБАЖАННЯ З НАГОДИ СЛАВНОГО ЮВІЛЕЮ	44

Розділ 2

Професійна підготовка майбутнього філолога: лінгводидактичний, мовознавчий та літературознавчий аспекти

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВИМІР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Голуб Н. Б.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (<i>бар'єри і механізми впровадження</i>)	66
--	----

Горошкіна О. М.

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВИМІР	79
---	----

Кучеренко І. А., Мамчур Л. І.

КЛЮЧОВІ ПІРИТЕТИ СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ	87
---	----



Нікітіна А. В. ПРОСОДИКА ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ- СЛОВЕСНИКІВ	98
Антончук О. М. РОЛЬ СЛОВНИКІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА	110
Вітюк В. В. ПРОФЕСІОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	118
Деркач Л. М. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА	128
Дружененко Р. С. ПЕРСПЕКТИВИ ЗАЛУЧЕННЯ ІНТЕРНЕТНОГО ДИСКУРСУ В ПРОГРАМУ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ	135
Карповець Х. М. ПРАВОПИСНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ: АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЇ	143
Костолович Т. В., Шевчук Т. Б. ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ДЕТЕРМІНАНТ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ	150
Скрипник Н. І. ЗМІСТ КОНСТРУКТУ «КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ЛІНГВОДИДАКТИЦІ	158
ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ Й МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ	
Пентиліук М. І. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	171



Груба Т. Л. МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ: ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ	184
Вісич О. А. НОВА ВІХА В ІСТОРІЇ ВИДАНЬ ПОВНОГО ЗІБРАННЯ ТВОРІВ ЛЕСІ УКРАЇНКИ	197
Дроздова І. П. МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВНИХ ЗНАНЬ І МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ ТА ОРФОГРАФІЧНО ПРАВИЛЬНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ	201
Кучерук О. А. ЛІНГВОМЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	213
Златів Л. М. ПРОБЛЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ	223
Максимчук В. В. MOODLE ЯК ЗАСІБ АВТОМАТИЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ МОРФОЛОГІЙНОГО РОЗБОРУ	232
Столяр З. В. СПІЛКУВАЛЬНИЙ ЕТИКЕТ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО МІКРОКЛІМАТУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	243
Шульжук Н. В. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	252
Рабчук І. Ю. АКСІОЛОГІЧНА ФУНКЦІЯ АПОЗИТИВНОЇ СИНТАКСЕМИ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ	263
ПІСЛЯСЛОВО	267



ОСТРОЗЬКА ТРАЄКТОРІЯ РУХУ (замість передслова)

Великий світ навколо нас циклічно впорядкований: після ночі настає світанок, на зміну зимі приходить весна, а календарний рік назбирує часу на Касіянів 29-лютневий день, щоб наздогнати рік природний. Маленькі світи кожної людини теж мають свої орбіти, рух по яких творить логіку життя й смисли нашого існування. Травнєве сонце сьогодні зупиняється в особливій ювілейній точці маршруту Івана Миколайовича Хом'яка, з якої будемо споглядати острозьку траєкторію життєвого руху іменинника.

В Острозькій академії, певно, немає людини, яка б не бачила красивого, статного, гарно вбраного чоловіка, який, незмінно несучи в руці портфель, спокійною, але дуже чіткою інтелігентною ходою крокує до вхідних дверей університету. Той самий чоловік, знявши верхній одяг і чепурно розклавши конспекти й письмове приладдя, виходить у коридор і дивиться у вікно. Ніхто не знає, про що він думає, що пригадує чи планує. Усі знають інше: це Іван Миколайович Хом'як чекає на дзвінок – сигнал того, що в студентській аудиторії стихають розмови, втихомирюються емоції і розпочинається навчання. В Івана Миколайовича заняття розплановане до хвилини, усе має свій порядок і час, тому освітній процес нагадує роботу годинникового механізму, а дзвінок на перерву означає межу, за якою знову вирує океан студентських буднів – без жодних доповнень і висновків.

Опісля Іван Миколайович дбайливо збирає свої речі й іде на кафедру української мови і літератури. Уперше він, як професор і доктор педагогічних наук, прийшов сюди 2006 року на тодішню кафедру української мови, очоливши яку 2010-го, ніс, як Атлант, десять років. За час роботи було здійснено десят-



ки організаційно-методичних та управлінських перетворень: реорганізація кафедри, зміни навчальних планів, освітніх програм і кадрового складу, розподіл обов'язків і перерозподіл доручень.

Острозька академія дала змогу реалізувати безліч наукових ідей, які втілювалися в доповідях та авторських публікаціях, у кількарічній організації Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення», у роботі студентської науково-дослідної студії дидактичної лінгвістики, у науковій школі «Сучасні технології вивчення української мови у вищій і загальноосвітній школах». Як член спеціалізованих учених рад Іван Миколайович допоміг вийти у світ молодим кандидатам і докторам наук, рецензуючи численні автореферати й пишучи відгуки на дисертації, а як науковий керівник супроводжував своїх вихованців, по-вчительськи їх навчаючи і по-батьківськи за них хвилюючись. Упродовж років Іван Миколайович очолює навчально-методичну раду університету, скеровуючи в правильне русло методичний супровід освітнього процесу в Острозькій академії.

Шановний Іване Миколайовичу! Саме сьогодні, у ювілейний день народження, ми вдячно згадуємо Ваші життєві дороги й професійні досягнення і бажаємо по-юнацьки – беззастережно та з великим ентузіазмом – задумати на майбутнє. Хай благодатний дощ Вашого творчого натхнення поливає поля української педагогіки, на яких квітуватимуть нові лінгводидактичні здобутки. Зичимо міцного здоров'я, всеосяжної радості, щасливого довголіття й рясних Божих щедрот! Хай серце наповнюється добром і гармонією, а доля хай буде прихильною на всіх життєвих дорогах і тішить багатим урожаєм поваги, вдячності й підтримки від оточення!

*Колектив кафедри української мови і літератури
Національного університету «Острозька академія»*



Скрипник Н. І.,

кандидат філологічних наук,

завідувач кафедри української філології

КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

ЗМІСТ КОНСТРУКТУ «КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

Термінологічна сутність будь-якого багатоаспектного соціального, персонального або метафізичного явища потребує з'ясування дефініції, лексико-семантичних варіантів, обсягу поняття (сигніфікату) й прагматичного наповнення (зв'язку з життям та можливістю використання в практичних дослідженнях). Лінгводидактика, спираючись на онтологічну сутність явища, яке має імплементуватися в освітньому процесі, враховує також педагогічні аспекти. Останні в сучасному світі мультимодальні й інтердисциплінарні – соціальні, психологічні, культурні тощо.

Визначаючи ступінь розробленості означуваної проблеми, передусім зазначимо, що організації освітнього процесу студентів різних спеціальностей, теоретичним і практичним питанням компетентнісного підходу до професійного розвитку особистості присвячені праці І. Гавриш, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, І. Зязюна, Є. Кулик, Л. Кравченко, О. Малихіна, Л. Нічуговської, Т. Поясок, Ю. Татур, О. Федій, Л. Хомич. Як методологічну основу забезпечення цілей, змісту і якості освіти компетентнісний підхід розглядають зарубіжні дослідники Дж. Боуден, А. Бермус, М. Лейтер, С. Маслач, А. Мейхью, Дж. Равен, Е. Тоффлер, Р. Уайт, Е. Шорт, Р. Хайгерті та інші.

Упровадження компетентнісного підходу в систему української освіти є предметом наукового пошуку З. Бакум, Н. Бібік, І. Зимньої, О. Локшиної, Л. Овсієнко, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Попової, А. Попович, О. Савченко, Т. Смагіної, С. Трубачова,



А. Хуторського. Слушними вважаємо висновки українських лінгводидактів Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, Г. Козачук, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, А. Нікітіної, С. Омельчука, М. Пентилюк, І. Хом'яка [20], у працях яких обґрунтовано зміст поняття «компетентнісний підхід», що є основним у практичній підготовці фахівця нового типу; розкриває шляхи сформованості компетентного вчителя-філолога.

Зважаючи на таку багатоаспектність, термінологічний апарат має вироблятися на основі методологічних настанов дослідження, які в нашому випадку лінгводидактичні (ключовий термін – «компетентність») та, меншою мірою, комунікативістські (центральне поняття – «комунікація»). Як відомо, «методологія – це сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети. Однією з найбільш розвинених методологічних теорій у наш час є методологія науки. Сучасна методологія науки репрезентує достатньо розгалужену систему наукового знання, що містить у собі як філософські, так і спеціально наукові аспекти» [19, с. 374–375]. Проте гіпотетично припускаємо, що в подальшому дискурсі, скерованому на розроблення методичної системи й моделі формування професійно орієнтованої комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів гуманітарно-педагогічного коледжу, буде залучено методологічні підходи суміжних дисциплін – культурології, соціології, психології, соціальних комунікацій.

Що ж до базового термінологічного забезпечення предмета нашого дослідження, то тут наявний деякий еkleктизм та розмитість ключових понять. Наразі спостерігаємо міжнаукове й повсякденне надуживання термінами «комунікація» та «компетентність». Так, щодо першого, то в широкому розумінні воно позначає всі види міжлюдської й навіть машинної взаємодії в сучасному глобалізованому суспільстві. По суті, комунікативність є тотальною ознакою постколоніального технологізованого світу, проте з-поміж соціонімічних наук найчастіше й найбагатозначніше комунікативність вживають-



ся в царині теорії й практики соціальних комунікацій. У зв'язку з цим наразі важко відмежувати комунікацію як соціальну взаємодію, комунікацію як мовну функцію (й компетентність) та комунікацію як спілкування в широкому розумінні. М. Оліяр з цього приводу резюмує: «Слід зазначити, що поняття «комунікація» має трансдисциплінарний характер і активно вживається у філософії, психології, соціології та інших науках. У педагогіці це поняття досить нове, частіше в педагогічній літературі вживається термін «спілкування»» [12, с. 83].

Ф. Бацевич у рамках вивчення комунікативної лінгвістики вважає, що поняття «спілкування» родово відносно «комунікація». Останнє – один із різновидів спілкування як обмін інформацією, досвідом і знаннями під час міжособистісної взаємодії. Це, на думку науковця, «комплексне поняття, яке охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку й взаємодії людей: інформаційний (обмін інформацією), інтерактивний (зв'язки і впливи учасників) і перцептивний (сприйняття органами чуттів)» [2, с. 27].

Проте, виходячи із понять глобалізованого суспільства та соціально-комунікативного (інформаційного) простору, ми пропонуємо контраверсійну позицію: комунікація – ширше поняття, бо включає не тільки вербальне й невербальне спілкування, а обмін інформацією (в тому числі й немовними фактами) між суб'єктами, ресурсами й машинами. Тому в рамках нашого дослідження поняття «комунікативно-мовленнєвий» означає той, який комунікує з допомогою мовлення, що є тільки одним із ресурсів комунікації як загального типу інформаційної взаємодії.

Спочатку розглянемо загальнопедагогічні погляди на компетентність. Так, сучасні науковці, враховуючи здобутки постмодерністичної методології, яка виявилася універсальною для всіх гуманітарних наук, формують на цій основі й спільні для соціонімічних професій принципи формування фахових компетентностей. Розглянемо найзагальніші релевантні для нашого дослідження поняття в дискурсі вітчизняних методистів із метою подальшого вироблення робочих визначень.



Вихідними категоріями є «компетентність» та комплексна до неї категорія «компетенція». Існують погляди, що ці методологічні поняття співвідносяться як загальне й часткове або загальне й конкретне, проте особистісно орієнтована парадигма, яка домінує в сучасній освіті, вимагає формулювання ключових визначень прогнозованих (очікуваних) результатів навчання з урахуванням відношення до суб'єктів освітнього процесу.

У цьому плані видається доречним диференціація понять, запропонована Л. Мамчур у контексті моделювання очікуваних компетентностей здобувачів освіти основної школи: «найбільш вдалим є трактування «компетенції» як стандартного, загальноновизначеного нормативного поняття, а «компетентності» як вияву власних знань і вмінь, може стосуватися індивіда, оскільки акцентує увагу на здатності до дії, на дієвості застосування набутих знань і вмінь особистості відповідно до визначених освітніх стандартів» [11, с. 29].

У назві нашої статті стрижневою категорією є «компетентність», що свідчить про особистісно орієнтований підхід; методичну й практичну спрямованість дослідження, а не моделювально-теоретичну.

Авторитетною в сучасній педагогіці є думка І. Зязюна, який вважає, що професійна компетентність – це «здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду» [6]. На думку науковця, це ще й уміння організовувати й підтримувати «простір соціально-професійного впливу», який визначається фахом, функціями, службовою подачею, соціальним статусом та іншими зовнішніми параметрами конкретної спеціалізації.

Компетентність на етапі її формування має дещо інший зміст. Це – сукупність особистих якостей, що формуються, передусім, у напрямі персональної інтенції студента (учня): можливостей, ціннісних орієнтацій, претензій, інтересів у кореляції зі змістовою характеристикою навчальної дисципліни. А. Хуторської також відмежовує компетенцію як абстраговану від конкретної особистості наперед регламентовану вимо-

гу до очікуваних результатів навчання. Компетентність носить інваріантний і узагальнений характер [21, с. 64].

Компетентність у розумінні дидактики вищої школи в її структуруванні й імплементації в освітній простір має володіти принаймні трьома ключовими атрибутами: внутрішня структурованість, кореляція всіх компонентів компетентності та можливість їх формування в студентів (практичне втілення) [15, с. 28]. Вважаємо за потрібне експлікувати перший пункт. Внутрішня структурованість – це три мікрогрупи компонентів: знання, уміння й персональні якості, важливі для реалізації певної компетентності. І. Родигіна вважає, що знання в аспекті компетентностей мають бути перетворені на системні, глибокі й багатофункціональні вміння (здатність до діяльності), застосовані до стандартних і нестандартних ситуацій та вирішення практичних завдань, а персональні якості (мотивація, установки, цілі, світогляд) є ресурсним джерелом для реалізації двох попередніх компонентів.

Важливим є розгляд поняття «комунікативно-мовленнєва компетентність» у сучасному зарубіжному методологічному дискурсі. Так, у Німеччині цю категорію останнім часом розглядають у розрізі не стільки лінгводидактики, як психолінгвістики та психології розвитку, що в плані практичної реалізації має багатовекторне наповнення. Науковці визнають, що комунікативно-мовленнєва компетентність багаторівнева й не є суто лінгвістичною, проте серед її рівнів доцільно виокремлювати підструктуру власне мовних знань і мовленнєвих навичок [24, с. 7].

З іншого боку, принципи формування мовно-комунікативної професійної компетентності майбутніх учителів, за К. Климовою, включають дотримання кількох аспектів: антропологічного (створення умов для персональної освітньої траєкторії); культурологічного (орієнтованість на етику, духовність, традиційні й сучасні світові здобутки і тренди); аксіологічного (формування ціннісних орієнтирів у дусі гуманізму) та синергетичного (комунікативна компетентність у

своїй реалізації вирішує складніші завдання, ніж очікується) [9, с. 37].

Комплексний і всебічний аналіз складних природних та соціальних феноменів потребує чіткого окреслення об'єкта дослідження та його термінологічного визначення, оскільки такі явища, як комунікація, культура, суспільство, компетентність, настільки багатоаспектні, що за кожним із них можна розробляти окрему теоретико-методологічну теорію. З цього приводу Т. Симоненко у своєму дисертаційному дослідженні зазначає: «Розв'язання проблеми формування професійної мовно-комунікативної компетенції майбутнього вчителя-філолога ускладнюється тим, що у вітчизняних та зарубіжних наукових розробках існують різні підходи та тлумачення сутності, змісту, обсягу, структури поняття «комунікативна компетенція» та інших її видів, зокрема «професійна комунікативна компетенція» [17, с. 27].

Аналіз дисертаційних досліджень професійної лінгводидактичної підготовки фахівців гуманітарного профілю, суміжних з темою нашої розвідки, демонструє значну розбіжність у номенклатурі компетентностей, які репрезентують одне й те ж явище. Так, В. Боса послуговується терміном «мовленнєва компетентність» [4]; К. Климова – «мовнокомунікативна» [9]; Т. Киличенко вживає поняття «комунікативна компетентність» [8]; М. Олійр – «комунікативно-стратегічна» (формування комунікативної особистості) [12]. Існують дослідження, які роблять акцент на методиці формування мовних норм, тому в них задіяні категорії «мовна компетентність» [10]; лінгвістична компетентність [16]. Проте й такий підхід передбачає не ізольоване вивчення одиниць та норм їх уживання, а формування мовлення й комунікації у міжособистісній взаємодії.

Щодо ступеня володіння такою компетентністю, то ці науковці виокремлюють чотири ієрархічні рівні: неусвідомлена, репродуктивна, креативна та творча компетентності. Як видно з визначення, наразі важко диференціювати мовленнєво-комунікативну компетентність від власне комунікативної через взаємопроникнення інструментів, способів й обсягу

комунікації. Відкидаючи власне технологічні засоби комунікації (гаджети, Інтернет, невербальні засоби), вважаємо, що мовна комунікативна компетентність вже не може зводитися тільки до ефективного володіння лінгвальним потенціалом й обов'язково включає соціокультурний компонент – знання, стратегії, ментальну приналежність, соціальну роль, крос-культурну орієнтованість особистості тощо.

На нашу думку, структуру й ієрархію мовленнєво-комунікативної компетентності необхідно трактувати, виходячи з феномену мовної особистості. Структура останньої детально розроблена в працях Ю. Караулова, який виокремив вербально-семантичний, когнітивний та прагматичний аспекти, що загалом включає психологічну та соціальну інтегрованість людини в багатовимірний процес комунікації [7, с. 43–45]: перший рівень репрезентований природнім володінням мовою на побутовому рівні, фактично – персональною мовною картиною й ідіолектом. Другий рівень – інструментальний, на якому інтелектуальна сфера особистості з допомогою розуміння, сприймання, говоріння, створення й використання дискурсів збагачується знаннями й досвідом. Якщо на першому рівні валідно послуговуватися словами, значеннями та їх індивідуальним уживанням, то на другому функціонують ідеї, знання й концепти, що мають уже соціальну природу й значення (системність). На третьому рівні володіння мовленнєво-комунікативними компетентностями мовна особистість може транслювати, реалізовувати, діяти, виходячи з власних потреб, мотивів й устремлінь, беручи участь у загальній перетворювально-креативній діяльності соціуму.

З огляду на актуальність соціальної й міжкультурної поведінки в зарубіжних лексикографічних джерелах комунікативну компетентність розглядають розширено, а мовленнєву – як її частковий вияв. Так, комунікативна компетентність у німецькому методичному довіднику «Grundbegriffe des Deutschunterrichts» включає вміння послуговуватися мовою з урахуванням соціальних, країнознавчих та психологічних знань і норм, що виявляється як мінімум у чотирьох групах



часткових компетенцій: власне мовної (продукування доцільного мовлення), словесно-когнітивної (сприймання й вираження знань, відчуттів); словесно-комунікативної (продукування дискурсу з урахуванням прагматичного контексту) та метатеоретичної (накопичення, розуміння й інвентаризація усіх мовних засобів окремої особистості) [25, с. 17–24]. Останній компонент мовленнєво-комунікативної компетентності, на нашу думку, валідний для професійного застосування, оскільки фахівець не тільки ситуативно продукує професійний дискурс, а й усвідомлює, розуміє й парадигматично стратифікує власний мовно-комунікативний інструментарій, чого немає в структурі непрофесійної мовленнєво-комунікативної компетентності.

Прагматичному аспекту соціонімічних компетентностей у Західній Європі приділяється особлива увага, тому знаннявий аспект часто перебуває на другому плані. Мовленнєво-комунікативна компетентність в інваріантному розумінні – це вміння користуватися тим мовним арсеналом, що вже є, але з максимально адекватним і доречним урахуванням етики, ситуації, досягнення мети або консенсусу всіма учасниками взаємодії [22, с. 35]. При цьому граматична правильність чи доцільне слововживання також вважаються виявом адекватності й аспектом дотримання професійної, побутової або іншої етики.

У рамках розгляду термінології особливу увагу необхідно приділити компетентнісному підходу. Так, в останні десятиліття в дидактиці відбулася поступова заміна класичної тріади очікуваних результатів «знання – уміння – навички» на компетентності, що вказує на більш цілісну, універсальну й міждисциплінарну освітню мету у підготовці фахівців усіх галузей.

Компетентнісний підхід особливо актуальний в лінгводидактиці, оскільки, на думку Л. Скуратівського, він дозволяє враховувати максимальне коло соціально-комунікативних факторів і сприяє не формуванню спілкування, а здатності до комунікації, приватної, ділової, професійної – тієї, якої вимагають ситуації швидко змінюваного світу [18, с. 2].



Н. Остапенко вбачає поширення компетентнісного підходу в дисонансі освіти й соціальних запитів, що виникли на межі тисячоліть: «Наукове обґрунтування компетентнісна освіта (або освітні компетентності) одержала ще на початку 90-х років минулого століття в зарубіжних країнах. Її виникнення було зумовлено такими важливими чинниками, як катастрофічне відставання школи від темпів розвитку й оновлення знань та соціокультурні зрушення, пов'язані з масовим поширенням освіти, її доступністю для всіх, а також перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності» [13, с. 33–34].

Компетентнісний підхід виходить за межі дидактики в звичному розумінні й охоплює розвиток особистості дитини (студента), оскільки їх становлення відбувається не в навчально-виховному процесі, а освітньому. Останній є середовищем мобілізації психічних, адаптивних, когнітивних, соціальних і творчих ресурсів і можливостей, де в спеціально організованих, і в спонтанних освітніх умовах доречніша тріада «навчання – виховання – розвиток». При цьому їх не можна стимулювати директивно й наперед визначено. Найбільш радикальна думка з цього приводу – це протиставлення знань – умінь – навичок компетентностям, оскільки саме останні є результатом освіти й особистісного розвитку [5, с. 70].

Важливо з'ясувати співвідношення так званих ключових і власне професійних компетентностей, які певною мірою мають щодо конкретних професій певні точки перетину. Перші – «пов'язують воедино особистісне і соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання, вони виявляються не в цілому, а в конкретній справі та ситуації; набуваються не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо» [3, с. 2]. Другі можуть формуватися тільки в кореляції з першими. Особливо це стосується соціонімічних професій. У зарубіжних методологічних концепціях до ключових компетенцій відносять комунікативну, інформаційну, нав-



чальну (здатність навчатися в закладі й поза ним упродовж життя), життєву (соціально-діяльнісну) й загальнокультурну [23].

В. Бабенко, вивчаючи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови й літератури, здійснила міжпрофесійне узагальнення: «Аналіз і синтез наукових студій уможливив виокремлення тенденції до кореляції комунікативної компетентності з подальшою професійною діяльністю, оскільки останнім часом у наукових розвідках визначають мовну, мовленнєву, комунікативну або іншу компетентність фахівця певної галузі» [1, с. 40]. Тому в неповних лінгводидактичних дослідженнях виокремлюють комунікативну або, вужче, комунікативно-мовленнєву компетентність учителя, соціального працівника, юриста і навіть тих фахівців, мова й мовлення для яких не є інструментом їхньої перетворювально-виробничої діяльності (комунікативно-мовленнєва компетентність інженера, архітектора, технолога виробництва, аграрія та ін.).

Змістову структуру комунікативної компетентності можна визначити як органічну й усвідомлену здатність до застосування мовних, невербальних, перцептивних, інтерактивних, презентаційних, інформаційних засобів і ресурсів з метою впливу на учасників комунікації з особистою чи суспільно значимою метою. При цьому ці засоби й ресурси застосовуються в рамках індивідуального стилю, поведінки, стратегії, технік тощо. Оскільки об'єктом формування в межах нашого дослідження є мовленнєво-комунікативна компетентність, то пропонуємо інші підтипи комунікативної компетентності вважати комплементарними й такими, без яких мовленнєво-комунікативна складова не реалізовуватиметься повністю, будучи відірваною від цілісного процесу взаємодії.

Звідси випливає висновок: компетентнісний підхід передбачає формування професійних здатностей у взаємодії й комунікації. Комунікативні компетентності при цьому найбільш функціональні й універсальні: вони потрібні для самого навчання, вони – результат освіти; є ключовими і можуть бути

професіональними. Зрозуміло, що вищевказані аспекти передбачають різну глибину й спрямованість змістового наповнення мовно-комунікативних компетентностей. Зіставляючи ієрархію комунікативних компетентностей та ступінь їх важливості для різних професій, стверджуємо, що мовна компетентність базова для всіх соціалізованих індивідів, мовленнєва – для всіх професій, а мовленнєво-комунікативна – тільки для соціонімічних.

При цьому мовленнєво-комунікативна компетентність набуває нині статусу ключової навіть поза професійним підходом: комунікувати в інформатизованому ущільненому світі повинні всі, тобто комунікативна компетентність бажана для повноцінного життя в соціумі, але не як професійна, а прагматично-ужиткова.

Література:

1. Бабенко В. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання стилістики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2019. 244 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ: Академія, 2004. 344 с.
3. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.
4. Боса В. П. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2018. 283 с.
5. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник. Дрогобич : Коло, 2003. 528 с.
6. Зязюн І. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. ГКД. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf> (дата звернення: 22.10.2020).
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Наука, 1987. 264 с.
8. Кипиченко Н. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної прак-



тики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2016. 331 с.

9. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовно комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир : ПП «Рута», 2010. 560 с.

10. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 453 с.

11. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія. Умань : Видавець «Сочінський», 2012. 449 с.

12. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.04 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2016. 551 с.

13. Остапенко Н. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності учня загальноосвітньої школи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 3. С. 5–8.

14. Пентиліук М. Мовна особистість студента в контексті професійного становлення. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 4. С. 3–9.

15. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Вид. 2, доповнене. Харків : Основа, 2008. 120 с.

16. Рускуліс Л. В. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2019. 550 с.

17. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 585 с.

18. Скуратівський Л. В. До питання про значення поняття «мовленнєвий розвиток» та інші близькі за змістом поняття. *Українська мова і література в школі*. № 3. 2005. С. 2–4.

19. Філософський словник соціальних термінів. Вид. 3-тє, допов. / за заг. ред. проф. В. П. Андрущенка. Харків : «Р.И.Ф», 2005. 672 с.



20. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 541 с.

21. Хом'як І. Компетентнісний підхід до навчання правопису української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2017. Вип. 11. С. 17–21.

22. Beaucoco L.-C. Competence de communication: des objets d'enseignement aux pratiques de classe. *Le Français dans le Monde*. 1980. P. 35–40.

23. European Council conclusion, March 2000. URL: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-i.eno.htm (дата звернення: 01.03.2021).

24. Jude N. Zur Struktur von Sprachkompetenz. Dissertation, Universität Frankfurt. 2008. URL: http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/6694/Jude_Zur_Struktur_... (дата звернення: 22.02.2021).

25. Ulrich W. Grundbegriffe des Deutschunterrichts. Kieln, 1979. 377 p.

