

**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК
МАЙБУТНІХ ІСТОРИКІВ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ
«УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»**

Криськів Мирослава Йосипівна

Одним із актуальних завдань сучасної вищої школи є формування всебічно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань [1, с. 43], що володіє потенціалом гуманітарної культури, необхідним компонентом якої є мовленнєва культура. Особливо важливим стає навчання ефективного ділового спілкування, формування здатності до професійного використання виражальних ресурсів мови. Повною мірою це стосується майбутніх істориків, методичні аспекти формування особистості яких розробляються відповідно до соціального замовлення. Студенти мають навчитися логічно мислити, точно і ясно висловлюватися, а цього можна досягти лише на основі знань про мову. З цією метою було введено курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)», який сприятиме виконанню цих завдань.

Першою умовою формування мовної особистості є спроможність студентів навчатися — сприймати і засвоювати інформацію, переробляти її. Другою — достатньо розвинене мовлення (запас виражальних засобів мови, вміння висловлювати власну думку в усній чи письмовій формі, планувати розгорнуті висловлювання тощо), наявність у здобувачів вищої освіти певних лінгвістичних та комунікативних здібностей. На початку навчального року студентам-історикам було запропоновано заповнити анкету для виявлення рівня їх комунікативних умінь і навичок, написати твір-міркування «Чому я обрав професію історика?». Як показали результати, у знаннях і вміннях, які мали бути сформовані у середній школі, є значні прогалини, над усуненням яких необхідно працювати у вищих навчальних закладах. Адже висококваліфікованим спеціалістом не може стати людина із низьким рівнем мовленнєвої підготовки. Проте не можна ігнорувати того, що кожен другокурсник все-таки пройшов щаблі шкільного навчання, і певні мовні знання та мовленнєві вміння у нього є (про що свідчать оцінки в атестатах — майже без винятку на рівні 8–11 балів). Та, на жаль, не кожен студент завжди вміє застосовувати такі знання і вміння. Тому завдання подальшого навчання української мови полягає в тому, щоб ці знання і вміння у нього активізувати. Із цією метою на заняттях потрібно охопити і проблеми елементарної (орфографічної і пунктуаційної) грамотності, і збагачення запасу лексичних та граматичних засобів вираження думки, і вміння вибрати з-поміж них ті, що найповніше відповідають змістові та комунікативній меті мовлення, і розуміння структурних особливостей тексту, врахування їх під час аналізу чужих і творення власних висловлювань, вдосконалення навичок усного мовлення. А до цього, далеко не повного, переліку варто додати ще й необхідність реалізації професійної змістової лінії — оволодіння фаховою лексикою і фразеологією, усвідомлення змісту термінів історичної сфери, ознайомлення із застосовуваними в ній офіційними документами.

Зрозуміло, що традиційними методами досягти навчальної мети — формування високої мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців чи принаймні значного її підвищення в обмежених часових рамках не вдається. Тому потрібна зовсім інша технологія навчання, яку ми частково опишемо у цій науковій розвідці.

Методологічними орієнтирами для розробки такої технології слугували ідеї гуманізації та демократизації навчання і виховання, інноваційні технології організації навчального процесу. Джерелом необхідних теоретичних відомостей стали праці із мовознавства (Н. Бабич, Л. Булаховський, С. Єрмоленко, А. Коваль, Л. Мацько, О. Сербенська, Л. Струганець), лінгводидактики (О. Біляєв, Т. Донченко, С. Караман, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско та ін.) та психолого-педагогічні розвідки (П. Гальперін, І. Зязюн).

Для реалізації поставлених завдань використовувався комплекс методів:

- теоретичні (аналіз наукової та навчальної літератури, навчальних програм і планів, аналіз структури професійного спілкування істориків);
- емпіричні (спостереження, опитування, анкетування, тестування; аналіз студентських письмових робіт; аналіз текстів історичного змісту);
- експериментальні (проведення діагностичних зрізів, констатувального та формувального експерименту, кількісний і якісний аналіз отриманих результатів).

Ми виходили з того розуміння технології навчання, яке усталилось у педагогічній науці. Докладні характеристики педагогічної технології знаходимо в працях В. Монахова та Б. Ліхачова. Це «сукупність психологічно-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу» [8, с. 45].

Під час навчання ми дотримувалися положення про те, що універсальним засобом є мовлення [4, с. 73], що удосконалення мовленнєвої діяльності є основним і найбільш ефективним шляхом оптимізації навчального процесу. Тому на кожному занятті прагнули організувати різноманітну за змістом і формою роботу з мовним матеріалом, виконання різних мовно-мовленнєвих завдань, які функціонували б як засіб «освоєння людиною способів виконання діяльності» [4, с. 24], як «специфічний ансамбль якостей особистості». Цей «ансамбль якостей» є тим, що прийнято називати здібністю, здатністю до засвоєння змісту освіти. Як стверджує Л. Левшін, нездібність студента до певного предмета «часто пов'язана з тим, що педагог не зумів розкрити перед ним внутрішній сенс, логіку виучуваної науки, не дав йому пережити відчуття того нового і значущого, що вносить у його внутрішній світ ця наука» [3, с. 69].

Чим ширше майбутній фахівець виявляє себе як особистість, як суб'єкт, тим вищий пізнавальний і виховний ефект навчання [3, с. 52]. Це стосується навчання не тільки в загальноосвітній, а й у вищій школі.

Тому на заняттях з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням) змінюється роль педагога: він перестає бути інформатором, стає координатором навчальної діяльності студентів, які не отримують знання в готовому вигляді, а здобувають їх власною працею. На перший план виступає бесіда (зокрема евристична) як форма діалогічної організації праці з участю двох суб'єктів діяльності —

викладача і студента. Отже, замість пасивної моделі навчання (студент — об'єкт) було застосовано активну (студент — суб'єкт), а за кожної сприятливої нагоди, крім того, знаходила застосовувалась і інтерактивна модель (взаємодія суб'єктів).

У сучасній методиці широко пропагується ідея організації навчання в малих групах. На жаль, досі вона ще не ввійшла в масову практику навчання. Групова форма навчання підвищує академічні успіхи, оскільки студенти допомагають один одному, а не конкурують між собою. Недостатнє використання групової форми навчання не дозволяє реалізувати природне прагнення студентів до спілкування, формувати комунікативні мотиви пізнавальної діяльності.

Вихідним пунктом для стимулювання активної та інтерактивної моделей служить ситуація спілкування з осмисленням комунікативної мети або текст, на основі якого проходить навчальна робота.

Як відомо, ситуації спілкування бувають природні і штучні. У навчальному процесі природні ситуації виникають, наприклад, під час обговорення змісту тексту, плану твору на запропоновану тему, колективного пошуку вирішення певної проблеми. В інших випадках доводиться створювати ситуації, що вимагають спілкування (наприклад, створення діалогів на задану тему, диспут, підготовка до творчої роботи на основі уяви). Штучні мовленнєві ситуації можуть набувати імітаційного характеру, наближаючись до тих, що реально існують у житті. Впроваджують їх здебільшого в ігровій формі. Саме ця форма найбільш сприяє введенню студентів у ситуації професійного спілкування.

У мовленнєвій діяльності доводиться ставити і реалізовувати дві основні комунікативні мети — одержання і повідомлення інформації, створення і сприйняття різноманітних текстів. Суть мовної освіти полягає в підготовці студента до того чи іншого виду мовленнєвої діяльності і практики в цій діяльності. Підготовка до спілкування включає ознайомлення з різновидами текстів, із жанрами та їх характеристиками. На практиці — кероване спілкування в рамках навчального плану і вільне спілкування.

Як стверджує Т. Донченко, у навчанні мови існують три підходи:

- орієнтація на мовну систему;
- орієнтація на функціонування мовних одиниць у мовленні;
- орієнтація на комунікативну функцію мовлення [2].

Перший із них можна назвати системно-описовим. Зводиться він до того, що коли людина знатиме наявні у мові засоби, розумітиме їхню структуру, то й вживатиме їх у мовленні. Проте знання автоматично не трансформуються в уміння і навички, їх потрібно цілеспрямовано і послідовно формувати. І все ж інформативний спосіб опрацювання матеріалу спостерігається й досі, а у ЗВО навіть домінує.

На заняттях з рідної мови студент має, включившись в активне пізнання, усвідомити не тільки мовну систему, а й навчитися використовувати набуті знання для подальшого пізнання, для оволодіння професійними уміннями і навичками. У навчанні головне пізнавальна діяльність, пізнавальний інтерес студента. «Не можна вчити і навчити, якщо у нього нема бажання вчитися, не виникає мета, що відповідає меті того, хто навчає, отже, якщо він сам не здійснює передбаченої педагогом діяльності» [3, с. 15].

Інакше буде лише видимість навчання. Ще О. Дістервег доводив, що «розвиток і освіта жодній людині не можуть бути подані чи повідомлені. Кожен, хто прагне до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Зовні він може отримати тільки збудження» [2, с. 118–119].

Повною і, можливо, найбільшою мірою це стосується етапу вищої, професійної освіти. Тільки те, що стало живою думкою самого студента, що «ввійшло в його творче зусилля, що творчо пережите ним, по-справжньому запам'ятовується» [3, с. 41]. З цією тезою Л. Левшіна можна цілком погодитися, замінивши в ній останнє слово на «засвоюється».

Там, де студенти систематично включалися в різноманітні, але взаємопов'язані види діяльності, оволодівали способами дій, самостійно розв'язували навчальні завдання, вони швидко підвищували свій рівень мовного і загального розвитку [2, с. 43].

Різнманітні види діяльності уможливають другий і третій із названих вище підходів. У них багато спільного: формування свідомого ставлення до мовних засобів, вихід у мовленнєву практику безпосередньо після ознайомлення з певною мовною одиницею. Поєднання функціонального та комунікативного підходів стимулює навчальну діяльність студентів, формує вміння спілкуватися в усній і писемній формах, використовуючи ресурси рідної мови в різних життєвих ситуаціях [2, с. 24].

Другий підхід виводить зі сфери простої констатації фактів на осмислення доцільності чи недоцільності використання їх у певних текстах. Але навчити самому цілеспрямовано вибирати мовні засоби у конкретних умовах спілкування, у власних висловлюваннях можливо тільки за комунікативного підходу до навчального процесу.

Таке переорієнтування зі структурно-семантичного характеру спостережень на функціонально-стилістичний та комунікативно-діяльнісний піднімає пізнавальну діяльність студента з репродуктивного рівня, на якому в основному задіяна пам'ять, на вищі рівні мислення — пошуковий і творчий. Адже здібності, здатність до оволодіння мовним матеріалом «розвиваються в праці, в живій і різнобічній практичній діяльності» [10, с. 39], під впливом всієї організації, змісту і всієї атмосфери навчання.

Отже, «методологія процесу навчання та, відповідно, оцінювання знань студента полягає у його переорієнтації з лекційно-інформаційної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студента» [9, с. 23]. Такий підхід покладений в основу світових і національних стандартів навчання. На цьому принципі базуються і новітні технології навчання.

Треба робити все можливе для того, щоб студент був зацікавлений у досягненні результатів, усвідомив, що «справжнє навчання — це інтенсивне духовне і практичне життя» [3, с. 52], під час якого відбувається розвиток і саморозвиток особистості.

Провідною ідеєю, основоположною категорією проблеми навчання мови є діяльнісний підхід [2, с. 105]. Здобуття вищої освіти, набуття професійних умінь здійснюється у навчальній діяльності, комунікативні вміння отримувати і передавати інформацію, продукувати власні висловлювання з використанням різноманітних мовних засобів, володіти логікою і технікою мовлення — у діяльності мовленнєвій.

Мовлення є умовою взаєморозуміння, самореалізації, що виявляється у різних видах спілкування (вербальне і невербальне, усне і письмове, наукове, ділове чи побутове, формальне і неформальне, міжособистісне і публічне, ініціативне і вимушене, періодичне і систематичне, короткочасне і довготривале) [5, с. 33–36], у стосунках з різними адресатами у різних ситуаціях міні-, міді- і макрокомунікації (відповідно: міжособистісне, з невеликою кількістю співрозмовників, з широкою аудиторією). Усі ці види мовленнєвої діяльності застосовуються у професійній діяльності.

Під час навчання ми застосовуємо відомі в лінгводидактиці принципи, закономірності, прийоми і засоби, з урахуванням актуальності кожного для опрацювання курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Так, з-поміж загальнодидактичних принципів на перший план виступили науковість, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, свідомість, активність і самостійність, врахування індивідуальних особливостей студента, доступність; принципи систематичності і послідовності, у зв'язку з обмеженим часом, важко було застосувати сповна. Проте саме вони значною мірою допомагали пов'язати в одне ціле, задавалося б, розрізнені компоненти кожного заняття, із досягненням комплексного розв'язання навчальних завдань. З лінгводидактичних принципів найбільш послідовною була опора на взаємозв'язок у вивченні всіх розділів мови, на зв'язок вивчення мови з розвитком мовлення, на взаємозалежність усного і писемного мовлення (зокрема на зв'язок між синтаксисом, пунктуацією, виразністю усних висловлювань). Постійно в полі зору були міжпредметні зв'язки, особливо в питаннях лексики, ділової документації та ряду практичних аспектів курсу.

З урахуванням мети навчання майбутніх істориків було визначено послідовність вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». При цьому враховано, що студенти історичного факультету, тим більше другокурсники, ще не можуть знати своїх майбутніх посад, кола своїх службових обов'язків і пов'язаних з ними видів мовленнєвої діяльності. Природно, під час опрацювання мовного курсу неможливо виявити і врахувати всі нюанси, важливі у подальшій роботі. Очевидно, може йти мова лише про відпрацювання найактуальніших проблем, про необхідність свідомого підходу студентів до вивчення мовного матеріалу з позиції уявленої на даний час майбутньої професії. Знайти якийсь уніфікований підхід до цієї проблеми дуже нелегко.

Тому лінгвістичний зміст навчальної роботи не виходив за межі окресленого програмою для середньої школи і програмою курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», за винятком того, що передбачалася постійна увага до професійних, у даному разі історичних, аспектів мовленнєвої діяльності.

Незважаючи на те, що в основу всієї навчальної роботи було покладено ідею комунікативності, комунікативна змістова лінія не могла б забезпечити тематичної цілісності курсу. Але й починати опрацювання матеріалу «знизу» — з мовних одиниць нижчих рівнів здавалося недоцільним: надто довго довелося би йти до комунікативних мовних одиниць: речень, складних синтаксичних цілих, тексту. Тому обрано інший, ніж у шкільних і вузівських програмах шлях — від вищих щаблів ієрархії мовної структури до нижчих. Це дозволило з перших же кроків розпочати роботу над текстом, його комунікативним призначенням, структурою, міжфразними зв'язками. А оскільки у кожному тексті беруть участь одночасно одиниці всіх

рівнів мовної системи, була змога в разі потреби звернутися до будь-якого лінгвістичного питання.

Але постійно в полі зору було повторення орфографії та пунктуації, принагідно, у процесі роботи над текстами та в індивідуальному порядку.

Головну увагу зосереджено на мовленнєвознавчих поняттях, на видах мовленнєвої діяльності, на оцінці актуальності, новизни прочитаного або почутого, на взаємозв'язку змісту і форми висловлювання, на доречності використаних мовних засобів. Тематичні параметри лінгвістичних спостережень визначалися двома чинниками — особливостями (здебільшого вадами) власних висловлювань студентів та лексико-граматичною структурою базових для конкретного заняття текстів.

З огляду на те, що найважливішою ознакою інтелекту є вміння мислити, через систему завдань і вправ комплексного характеру передбачалося удосконалити здатність студентів до таких операцій, як узагальнення, конкретизація, аналіз і синтез, систематизація і класифікація, до усвідомлення власної пізнавальної і мовленнєвої діяльності, до її вмотивованості.

Здійснювати навчальну роботу з української мови можна по-різному, застосовуючи різні методи.

Внутрішня суть методу полягає у характері педагогічної мети і відповідно програмованою ним діяльністю учасників навчального процесу. А оскільки навчальний процес — явище багатогранне, то й підходи до поняття методу спостерігаються різні. Можна використовувати добір дидактичного матеріалу (різні види вправ, творчих робіт на вільну тему), підготовку публічних виступів, усунення наявних у текстах недоліків.

Будь-який метод може бути застосований на заняттях з української мови у ЗВО. Але не однаковою мірою. У наших умовах навчальна діяльність має дві мети: оволодіння мовними засобами і розвиток мовленнєвих умінь. Основним методом засвоєння знань повинно стати спостереження над мовою і мовленням шляхом аналізу тексту у єдності змісту і форми, завдяки якому навчальна діяльність ставить єдиний процес оволодіння знаннями і способами дії. Засвоюючи таким чином особливості та правила використання мовних одиниць для вираження певного змісту, студенти застосовують набуті знання під час побудови власних висловлювань, вчать уникати помилок. Наприклад:

- у доборі слів (*добросовісна праця, відношення до людей, словарний запас, співставлення поглядів, до них відносяться, забезпечити промовистість, наводять обмовки, прибігали до вказівок і т. п.*);
- у зв'язках між словами (*подякувати опитуваного, не боїться несходження відповіді з першою, наявні у відношенні нього підозри, переговори з різною категорією людей, діагностика брехні прихованих обставин, діяльність історика ставить високі вимоги до їх якостей та ін.*);
- у побудові речень (*Розкрити узагальнення досвіду являється можливим. Використовував грубі жести. Не хвилюються, так як не розглядають нічого подібного стосовно себе тощо*);
- у пунктуаційному оформленні фрази (*Слова того, хто говорить належать не лише йому. Сумнівна думка виникає як продукт усвідомлення назрілих і тих, що потребують вирішення соціальних проблем і т. п.*);

- у передачі змісту висловлювання (*У всьому, що продумане, розрізняйте необхідне і корисне. Відповідність дій історика процесу реалізації наміченій ним мети його власній підготованості, стану, установкам*);
- у написанні ділових документів.

Будь-який діловий документ, якщо він позбавлений логічності викладу, є алогічним, тобто несумісним і непридатним виконувати своє функціональне призначення. Перед написанням ділового документа його слід уважно прочитати. Щоб думки, судження чи висловлювання не були істинними зі своїми запереченнями.

Наведемо типові порушення норм керування, які найчастіше трапляються в ділових документах: *завдавати не (що?)*, а *задавати (чого?)*; *дорівнювати (чого?)* замість *дорівнювати (чому?)*, *рівнятися на (що?)* замість *рівнятися на (кого?)*; *контроль (чого?)* замість *контроль (за ким?, чим? над ким? чим?)*; *обумовлювати (чому?)* замість *обумовлювати (що? чим?)*.

Зрозуміло, що, навчаючись на таких «зразках», неможливо сформувати належну культуру свого мовлення. Це підтвердили і результати проведеного нами анкетного опитування.

Твір-роздум було обрано тому, що письмова робота саме такого типу дозволяє виявити рівень багатьох необхідних для студента умінь, зокрема уміння:

- осмислити тему, окреслити її межі;
- визначити головну думку, обґрунтуванню якої буде підпорядковано майбутній текст;
- дібрати фактичний матеріал, необхідний для висвітлення теми;
- логічно побудувати твір на всіх рівнях його структури;
- використати слова, здатні адекватно виразити зміст думки;
- грамотно (орфографічно і пунктуаційно) оформити текст твору.

Крім того, саме твір-роздум якнайкраще засвідчує більш загальні орієнтири здобувача вищої освіти — його прагнення до самостійного мислення і самовираження чи намагання знайти джерела для примітивного копіювання, що також дуже важливо у процесі навчання та професійної підготовки.

Студентам було запропоновано тему «Чому я вступив(-ла) на історичний факультет».

З огляду на брак аудиторного часу, а також на те, що виконання твору-роздуму передбачає більш-менш тривалу попередню підготовку, отже, й сприяє виявленню реального рівня мовної вправності, робота виконувалась в позааудиторних умовах.

Оскільки письмові роботи писали другокурсники, які відносно недавно закінчили школу, твір-роздум оцінювався за шкільними критеріями для творчих робіт старшокласників, тільки не єдиною оцінкою, а окремо за змістом і структурою та за грамотністю. Різниця полягала лише в тому, що найнижчого, початкового, рівня не було, а наступні рівні кваліфікувалися як низький (у програмі — середній), достатній та високий.

Під час аналізу твору-роздуму, як і вимагають ці критерії, враховувалися огріхи щодо відтворення змісту і розкриття авторського задуму, послідовності викладу, доказовості тверджень.

Творчі роботи виявили значні недоліки мовленнєвих умінь другокурсників. Близько половини студентів не зуміли логічно пов'язати факти, осмислити причини дій або й комунікативну мету. У студентських текстах, зокрема, спостерігається:

- недостатнє відтворення змісту (найчастіше прикінцевих фрагментів);
- відсутність мотивації дій;
- порушення послідовності подій;
- нерозуміння реалій, про які йдеться у тексті і значення відповідних слів;
- відсутність абзацного поділу;
- відсутність зв'язку між реченнями;
- відсутність чіткого поділу на речення.

Нечіткість сприймання змісту та обмежений запас мовних засобів спричинилися і до нечіткості відтворення сюжету, до логічних неув'язок. Тому в переказах натрапляємо на такі, наприклад, фрагменти (у прикладах зі студентських робіт не зроблено жодних виправлень).

У творчих роботах трапляється багато лексичних помилок (*професія є обширною; починаючи, розпочинають; ми, молоді і юні; отримується; відповідально відноситись*), неправильного вживання усталених зворотів (*приймати участь, відіграє значення*), виразів, властивих російській мові (*на рахунок професії; треба оприділитися*) тощо. Варто відзначити, що це не індивідуальні властивості мовлення студента, а такі, що вкоренилися у повсякденному спілкуванні більшості населення.

Натрапляємо і на граматичні помилки:

- у морфологічних формах слів (*у наші_ державі; сама «фурорна» промова; більш відповідальніше, з двітисячного другого року, високооплачуватимуть*);
- у побудові словосполучень (*звертатися по тим питанням; працювати по професії; згідно розпоряджень*);
- у будові речень (*Та особа, яка бажає досягти успіхів, потрібно зробити все, щоб стати професіоналом; Дехто із студентів розраховують на високі заробітки*);
- у міжфразових зв'язках (*Кожна професія в суспільстві займає неабияке місце. Проте замало, щоб людина освоювала знання у певній сфері (Професія історика є надзвичайно цікавою)*).

Орфографічні і пунктуаційні навички студентів також недостатні. У творчих роботах зафіксовано порушення значної кількості правил утворення слів і їх форм: (*сизжу, (мрія) збудиться, по справжньому, віданий (професії), освідчений, дньом, престижно, в якісь (ролі)*); в написанні слів разом і окремо: *небуду, недумала, згордістю, не мало вартні, цей, блище, повиний, нажаль* тощо. Але помилок на правила, яким ще в школі приділялось багато уваги (написання **не** з дієсловом окремо, подвоєння **н** внаслідок збігу, написання прийменників з іменниками, написання підсилювальних часток окремо), не помічено.

Тільки незначна частина студентів свідомо і цілеспрямовано йшла до вступу на історичний факультет, цікавилася майбутньою спеціальністю, сферою застосування знань і умінь, набутих у процесі професійної підготовки. Тому вивчення кур-

су «Українська мова (за професійним спрямуванням)» варто якнайтісніше пов'язати із профорієнтаційною роботою.

Удосконалення знань про систему мови і мовні одиниці найдоцільніше здійснювати методом самостійної роботи з джерелами лінгвістичної інформації та бесідою на матеріалі тексту. Поліпшення орфографічної та пунктуаційної грамотності вважаємо за можливе побудувати на основі колективного та індивідуального аналізу письмових студентських робіт, виявлення орфограм та пунктограм у використуваних в аудиторній роботі реченнях і зв'язних висловлюваннях. На правильність і виразність усного мовлення необхідно звертати увагу на всіх заняттях: пояснювати і виправляти помилки у наголошуванні, у вживанні слів і словоформ, в інтонаційному оформленні речень. Адже будь-який метод призначений для досягнення якоїсь мети. Якщо мети не досягнуто, варто визнати, що метод або непридатний для обраної мети, або він був неправильно застосований [5, с. 15]. Останнє може трапитись, якщо під час вибору методу не усвідомлена мета його застосування, неефективно вибрані способи діяльності, дидактичні засоби, вправи, що активізували б розумову діяльність студентів.

Для того, щоб викликати і підтримувати зацікавлення студентів, активізувати їх мислення і мовлення, закріпити набуті знання і навички, необхідні різноманітні вправи — види навчальної діяльності, які вимагають багаторазового і варіативного застосування засвоєного. Вправи бувають надзвичайно різноманітні, і вибір потрібних завжди продиктований змістом навчального матеріалу, метою навчальної роботи, специфікою застосованої навчальної технології [6, с. 21].

Розглядаючи окремі види вправ (на готовому мовному матеріалі; з видозміною мовного матеріалу; створення мовних одиниць і розгорнутих висловлювань), треба насамперед мати на увазі характер тих операцій, що їх доводиться виконувати студентам у процесі активної мовленнєвої діяльності — говоріння і письма. При цьому варто погодитися з відомим польським методистом М. Яворським, що «найбільш природний шлях до пізнання принципів структури мови і правильного усного і писемного мовлення веде від спостереження якісного зразка, через усвідомлення його суттєвих рис до застосування набутих відомостей на практиці» [11, с. 262]. Трапляються також класифікації за граматичним змістом, за формою виконання, іноді різний зміст вкладається в терміни «конструктивні вправи», «творчі вправи». Вживаються й терміни «ситуативні», «трансформаційні», «перекладні», «композиційні» вправи тощо. Кожен з цих термінів має право на існування.

Саме завдяки вправам створюється бажане штучне мовне середовище на заняттях. При цьому важливі не просто вправи, а система вправ, націлених на досягнення конкретної мети. Ще великий чеський педагог Я. А. Коменський говорив про необхідність навчати способу вміло складати і урізноманітнювати фрази. Тим більше зрозуміло це сьогодні, коли формування мовленнєвої особистості вважається пріоритетним завданням мовної освіти.

Враховуючи це, крім названих уже — аналізу помилок, аналізу готового тексту, конструювання діалогів, виявлення орфограм і пунктограм, добирання прикладів, у навчальному процесі було застосовано зміну жанру і стилю тексту, складання планів готового і передбачуваного тексту, оцінка ситуацій — умовних або показаних у літературних творах, кінофільмах і телепередачах, характеристика поведінки

персонажів, рольові ігри, імітація ділових бесід. Таке урізноманітнення видів роботи не тільки допомагає досягти мети заняття, а й викликає зацікавлення студентів, стимулює до активної участі в навчальній роботі.

Таким чином, можемо підсумувати, що намагання охопити всі аспекти змісту навчання призводить до перевантаження занять, порушення їх цілісності. Цього можна уникнути лише за умови принципово іншої технології навчання, здатної забезпечити комплексне розв'язання освітніх завдань, сформувати позитивну мотивацію щодо вивчення української мови, активізувати пізнавальні можливості студентів. Під час навчання увага має зосереджуватись на текстоцентричному характері кожного заняття, на доборі професійних за змістом текстів, на підвищенні ролі самостійної роботи студентів, на органічному зв'язку аудиторних, самостійних та індивідуальних занять.

Характерними особливостями такого навчання є опрацювання теоретичних відомостей від вищих рівнів мовної системи до нижчих, що забезпечило б комунікативну спрямованість усіх занять; попереднє самостійне повторення лінгвістичних тем з наступним розглядом на текстовому матеріалі, індивідуальна робота студентів над підвищенням грамотності на основі помилок у власних письмових роботах. Заміна ролі студента — з об'єкта педагогічного впливу на одного з активних суб'єктів навчального процесу, виконання різного роду мовленнєвих усних і письмових завдань, інтерактивні форми роботи в малих групах і парах формують позитивне ставлення до навчання, прагнення підвищити свою комунікативну компетенцію.

Список використаних джерел

1. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. Київ : ВВП «КОМПАС», 1997. 64 с.
2. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. Київ : Фондація ім. О. Ольжича, 1995. 251 с.
3. Левшин Л. А. Педагогика и современность. Москва : Просвещение, 1964. 398 с.
4. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. Москва : Педагогика, 1983. Т. II. 318 с.
5. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. Москва : Знание, 1976. 64 с.
6. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад : посібник для вчителів. Київ : Рад. школа, 1984. 223 с.
7. Методика развития речи на уроках русского языка : пособие для учителей / под ред. Т. А. Ладыженской. Москва : Просвещение, 1980. 240 с.
8. Монахов В. М., Лихачов Б. Т. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград : Прогресс, 1998. 135 с.
9. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців / розробники: В. В. Грубінко, І. І. Бабин, О. В. Гузар. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. 48 с.
10. Семенов О. М. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічного факультету педагогічних університетів: навчально-методичний посібник / ред. В. П. Зінченко. Київ ; Глухів : РВВГДПУ, 2002. 96 с.
11. Jaworski M. Metodyka nauki o języku polskim. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe. 1978. 262 s.