

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ГУЛЬЧУК ТЕТЯНА МИХАЙЛІВНА

УДК 378:629.5.072.8+81'246.3:316.77

**ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
СУДНОВОДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Т. М. Гульчук

Науковий керівник: Копусь Ольга Антонівна, доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2019

АНОТАЦІЯ

Гульчук Т. М. Формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). Державний заклад „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”. Одеса, 2019.

У дисертації теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено ефективність методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови.

Наукова новизна дослідження: *уперше обґрунтовано методологічні (компетентнісний, особистісно-діяльнісний, текстоцентричний контексти), психолінгвістичні та лінгводидактичні засади формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови; з’ясовано сутність і структуру феномену „текстотвірна компетентність майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови”; визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, креативний, рефлексійний) з відповідними показниками; уточнено поняття „текст”, „текстотворення”, „текстотвірна діяльність”; подальшого розвитку набула методика навчання української мови майбутніх судноводіїв.*

У першому розділі – **„Теоретичні засади формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови”** – описано змістові характеристики поняття „текстотвірна компетентність” у лінгводидактичній парадигмі, визначено психолінгвістичні та лінгводидактичні засади формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови.

На основі узагальнення теоретичних напрацювань з означеної проблеми встановлено, що всебічного дослідження потребує проблема

формування текстотвірної компетентності курсантів морехідних коледжів, оскільки вміння сприймати, інтерпретувати, трансформувати, створювати тексти є запорукою їхньої успішної професійної комунікації, що забезпечує злагоджену діяльність екіпажу судна загалом, особливо в екстремальних ситуаціях. З'ясовано, що вчені пов'язують текстотвірну компетентність зі здатністю особистості продукувати тексти відповідно до умов життєвої, освітньої або професійної ситуацій. Текстотворення схарактеризовано як процес, що передбачає послідовні дії суб'єкта, спрямовані на створення тексту. Текстотвірну діяльність потлумачено як динамічну й умотивовану систему дій мовця, що скеровані на продукування текстів на основі сформованих текстотвірних умінь та навичок і реалізуються відповідно до ситуації спілкування та з урахуванням набутого ним життєвого й комунікативного досвіду. Текстотвірну компетентність майбутніх судноводіїв потлумачено як інтегровану здатність особистості, що є результатом здобування знань про текст в аспекті професійної комунікації, оволодіння вміннями й навичками текстосприймання й текстотворення, набуття досвіду міжособистісного й міжкультурного спілкування. Сформованість текстотвірної компетентності уможливорює позитивне ставлення до реалізації текстотвірної діяльності, критичне оцінювання її результату. Ефективність сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв залежить від опанування ними текстологічних знань та оволодіння вміннями й навичками сприймати і продукувати тексти, зокрема сприймати висловлення, розуміти й інтерпретувати його для прогнозування подальшої текстотвірної діяльності, оцінювати його з погляду змісту, форми та інформаційної вагомості, створювати власний текст, ураховуючи особливості адресата, умови спілкування, своєрідність міжкультурного спілкування, застосовуючи мовленнєві тактики, удосконалювати й редагувати його, оцінювати успішність власної текстотвірної діяльності та діяльності інших учасників спілкування з дотриманням норм мовленнєвого етикету.

З'ясовано, що організація процесу формування текстотвірної компетентності курсантів потребує врахування психолінгвістичних особливостей сприймання та створення тексту. Обґрунтовано, що під час формування текстотвірної компетентності студентів викладачеві доцільно орієнтуватися на динамічну структуру створення тексту, що складена на основі узагальнення поглядів психолінгвістів та лінгводидактів і містить такі етапи: мотиваційно-прогностичний, внутрішнього програмування, реалізації схеми висловлення в зовнішньому мовленні та контрольньо-рефлексійний.

Наголошено на пріоритетності компетентнісного підходу, сутність якого полягає в тому, що оновлений зміст освіти є підґрунтям формування компетентностей (або комплексу компетентностей) особистості, а процес засвоєння відібраного змісту має діяльнісний характер. З-поміж принципів навчання пріоритетними для формування текстотвірної компетентності обрано такі: науковості, наочності, наступності, перспективності, взаємопов'язаного розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, навчання української мови на ґрунті знань про психологічні закономірності функціонування мови в комунікативному просторі, крос-культурного діалогізму. На основі узагальнення наукових підходів до обґрунтування лінгводидактичних засад формування текстотвірної компетентності виокремлено низку ефективних форм навчання (лекція, практичне заняття, семінарське заняття, самостійна робота тощо), раціональних методів навчання мови: усний виклад викладачем матеріалу (пояснювально-ілюстративний); бесіда (евристичний); спостереження над мовою (проблемний виклад); робота з підручником (репродуктивний); метод вправ (частково-пошуковий); дослідницький (формувальний). Основним засобом формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови визначено текст, що стимулює збагачення когнітивного досвіду курсантів, програмує на читання, аудіювання, аналіз мовцями кращих мовленнєвих взірців, сприяє засвоєнню соціокультурної інформації.

У другому розділі – **„Організаційно-методичні засади формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови”** – проаналізовано змістовий компонент навчально-методичного забезпечення процесу формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови, визначено стан сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв.

Аналіз методичного забезпечення навчання української мови майбутніх судноводіїв дав змогу дійти таких висновків: необхідні спеціальні навчальні видання, які б допомогли курсантам не лише оволодіти нормами сучасної української літературної мови, правилами складання різних документів, а й сприяли б формуванню їхньої текстотвірної компетентності, що забезпечує мобільне складання текстів різної жанрово-стильової належності; на вивчення навчальної дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)” відведено недостатню кількість годин, що позначається на фундаментальності мовленнєвої підготовки майбутніх судноводіїв, у зв'язку із чим виникла потреба в інтенсифікації навчального матеріалу, зважаючи на його великий обсяг, що зазнає постійних змін.

На констатувальному етапі експерименту було з'ясовано ставлення курсантів до проблеми формування текстотвірної компетентності, визначено наявні рівні засвоєння знань про текст як форму комунікації та мовну одиницю, сформованість умінь і навичок, що забезпечують текстотвірну діяльність, виявлено типові помилки, яких припускаються курсанти, для їх усунення.

У третьому розділі – **„Експериментальне навчання за розробленою методикою”** – з'ясовано зміст, мету, завдання експериментального навчання; розроблено його програму; описано й проаналізовано перебіг і результати формувального та контрольного етапів педагогічного експерименту; доведено ефективність розробленої методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови.

В основу розроблення програми експериментального навчання було покладено припущення, що робота над формуванням текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв буде результативною за умов: пріоритетності текстоцентричного підходу, з урахуванням принципів міжпредметної інтеграції, комунікативної мобільності, текстовідповідності, орієнтації на майбутню професію здобувача освіти тощо. Текстотвірна діяльність майбутніх судноводіїв охоплює такі її складники: *дотекстовий* – моделювання тексту відповідно до типу, стилю й жанру з урахуванням ситуації спілкування; *власне текстовий* – продукування тексту; *рефлексійний* – переосмислення власних поглядів, думок, позицій або тверджень, висловлених у тексті відповідно до реакції слухачів або самооцінювання; формування особистісного ставлення до тексту. Набуття курсантами досвіду текстотвірної діяльності стало можливим завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій навчання, інтерактивних методів й методу проектів, що уможлиблюють оптимізацію освітнього процесу.

Експериментальну методику формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв було впроваджено в три етапи, для кожного з яких визначено мету, завдання, прогнозований результат, відібрано засоби, форми і методи навчання.

Під час контрольного зрізу було встановлено, що показники рівнів сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у курсантів ЕГ розподілено так: високий – 15,3% (було – 5,3%), достатній – 49,8% (було – 13,9%), задовільний – 27,8% (було – 39,7%), елементарний – 7,1% (було – 41,1%). Показники рівнів сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у курсантів КГ розподілено так: високий – 6,1% (було – 4,7%), достатній – 18,9% (було – 14,6%), задовільний – 41,5% (було – 39,6), елементарний – 33,5% (було – 41,1%).

Оброблення експериментальних даних статистичними методами (емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 більше за критичне) довело результативність проведеного педагогічного експерименту з імовірністю

95 %, що дає підстави стверджувати про дієвість розробленої методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови.

Ключові слова: текстотвірна компетентність, текст, текстотвірна діяльність, майбутні судноводії, українська мова, процес навчання.

Gulchuk T. M. Formation of the future navigators' text-creating competence in the process of teaching Ukrainian. Qualification scientific work, manuscript.

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences in specialty 13.00.02 – Theory and Methodology of Teaching (the Ukrainian language). State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2019.

In the dissertation, the effectiveness of the methodology aimed at forming the future navigators' text-creating competence in the process of teaching the Ukrainian language is substantiated, developed and experimentally tested.

The scientific novelty of the research: for the first time, the methodological (competence, person- and activity-oriented, text-centric contexts), psycholinguistic and linguodidactic principles enabling the formation of the future navigators' text-creating competence in the process of teaching the Ukrainian language have been grounded; the essence and structure of the phenomenon “the future navigators' text-creating competence in the process of teaching the Ukrainian language” have been defined; the criteria (motivational, cognitive, activity-centred, creative, reflexive) with the corresponding indicators have been determined; the notions “text”, “text creation”, “text-creating activity” have been clarified; the methodology of teaching the Ukrainian language to the future navigators has been further developed.

In the first section – “Theoretical principles of the formation of the future navigators' text-creating competence in the process of teaching Ukrainian” – the content characteristics of the concept “literary competence” are described within the linguodidactic paradigm, the psycholinguistic and linguodidactic principles of

the formation of the future navigators' text-creating competence in the process of teaching the Ukrainian language are determined.

Based on the generalization of theoretical works on the designated problem, it was found out that the issues related to the formation of the text-creating competence of the cadets studying at nautical colleges require thorough studying, as the ability to perceive, interpret, transform, create texts is the key to their successful professional communication which provides coordinated activities of the crew in general, especially in extreme situations. It was determined that scholars associate the text-creating competence with the ability of a person to produce texts in accordance with the conditions of life, education or professional situations.

Text creation is described as a process that involves person's consistent actions aimed at creating a text. The text-creating activity is defined as a dynamic and motivated system of speaker's actions directed to the production of texts based on the formed / developed text-creating skills and abilities implemented in accordance with the situation of communication and taking into account his / her life and communicative experience. The future navigators' text-creating competence is defined as the individual's integrated ability, which is the result of gaining knowledge concerning the text in the aspect of professional communication, mastering the skills and abilities of text-perceiving and text-creating, gaining experience in the sphere of interpersonal and intercultural communication.

The formation of the text-creating competence enables a positive attitude to the implementation of the text-creating activity, a critical evaluation of its result. The effectiveness of the development of the future navigators' text-creating competence depends on their mastery of the textological knowledge and the ability to perceive and produce texts, in particular to perceive statements, to understand and interpret them in order to predict the further text-creating activity, to evaluate the text from the viewpoint of its content, form and information importance, to create his / her own text, taking into account the features of the addressee, the

conditions of communication, the originality of intercultural communication, using speech tactics, to improve and edit it, to assess the success of his / her own text-creating activities and the activities of other communicants, keeping to the rules of speech etiquette.

It has been found out that the organization of the process aimed at forming the cadets' text-creating competence requires consideration of psycholinguistic peculiarities of text perception and text creation. It is substantiated that while forming the students text-creating competence, it is advisable that a teacher should focus on the dynamic structure of creating a text which is composed on the basis of the generalization of psycholinguists' and linguodidacts' views and contains the stages as follows: motivational and prognostic, internal programming, implementation of the expression scheme in external speech, controlling and reflecting.

The priority of the competence-based approach is emphasized, the essence of which lies in the assumption that the renewed content of education is the basis for the formation of individual's competences (or a complex of competences) whereas the assimilation process of the selected content has an activity-centred character.

Among the teaching principles, we singled out the prior ones for the development of the text-creating competence: scientific, visual, continuity, perspective, connection of theory with practice, modularity, orientation to the future profession), etc; enabled us to use also these ones: the communicative orientation, situation-centrism, dominant role of exercises, interconnected development of different types of speech activity, teaching of the Ukrainian language on the basis of knowledge about the psychological regularities of speech functioning in communicative space, cross-cultural dialogism.

Based on the generalization of scientific approaches to the substantiation of the linguodidactic principles enabling the formation of the text-creating competence, we distinguished a number of effective learning forms (lecture, practical classes, seminars, independent work, etc.), rational methods of teaching a

language: teacher's oral presentation of the material (explanatory and illustrative); conversation (heuristic); observation of the language (problem setting); work with the textbook (reproductive); the method of exercises (partial-searching); research (forming / developing). The text was chosen to be the main means of forming the future navigators' text-creating competence, while teaching them Ukrainian, which stimulates the enrichment of the cadets' cognitive experience, programs for reading, listening, programs speakers to analyse the best speech samples, and facilitates the assimilation of socio-cultural information.

In the second section – “Organizational and methodical principles of the formation of the future navigators' text-creating competence in the process of teaching Ukrainian” – the content component of the teaching and methodological support of the process aimed at forming the future navigators' text-creating competence in the process of teaching the Ukrainian language is analysed, and the formation state of the future navigators' text-creating competence is determined.

The analysis of the methodological support for teaching the Ukrainian language to the future navigators allowed us to make the conclusions as follows: special editions are necessary to help the students not only to master the norms of the modern Ukrainian literary language and the rules for drawing up various documents, but also to contribute to the formation of their text-creating competence, which provides a mobile creation of texts belonging to different genres and styles; an insufficient number of hours are devoted to the study of the discipline “The Ukrainian language (profession-targeted)”, which affects the fundamentality of the future navigators' speech training, the abovementioned fact stipulated the need for the intensification of the educational material (taking into consideration its large volume) which undergoes constant changes.

At the stating stage of the experiment, the cadets' attitude towards the problem regarding the formation of the text-creating competence was determined, the existing levels of the knowledge concerning the text as a form of communication and the linguistic unit, the formation of the abilities and skills that

provide text-creating activities were defined, the typical mistakes that cadets are apt to make were identified in order to eliminate them.

In the third section – “Experimental training according to the developed methodology” – the content, purpose, tasks of the experimental training are determined; its program was developed; the course and results of the forming and controlling stages of the pedagogical experiment are described and analysed; the effectiveness of the developed methodology aimed at forming the future navigators’ text-creating competence in the process of teaching / learning the Ukrainian language is proved.

The basis for the development of the experimental training program was the assumption that the work on the formation of the future navigators’ text-creating would be effective on condition that: the priority of the text-centric approach is observed, taking into account the principles of interdisciplinary integration, communicative mobility, textual conformity, orientation towards the student’s future occupation, etc. The text-creating activity of the future navigators includes these components: pre-text-creating – modelling the text according to its type, style and genre, taking into account the situation of communication; sole text-creating – text production; reflexive – rethinking of one’s own views, thoughts, positions or statements expressed in the text according to the listeners’ reaction or self-evaluation; formation of a person’s attitude to the text. The cadets’ experience acquisition in the text-creating activities became possible due to the use of the teaching / learning information and communication technologies, interactive methods and the project method that make it possible to optimize the educational process.

The experimental methodology aimed at the formation of the future navigators’ text-creating competence was introduced in three stages, the goal, tasks, predicted results were specified for each of them, the teaching / learning means, forms and methods were selected.

During the control testing, it was established that the proficiency indicators of the future navigators’ text-creating competence in the EG were distributed as

follows: high – 15,3% (prior to the experimental training – 5,3%), sufficient – 49,8% (prior to the experimental training – 13,9%), satisfactory – 27,8% (prior to the experimental training – 39,7%), elementary – 7,1% (prior to the experimental training – 41,1%). The indicators of the proficiency levels of the future navigators' text-creating competence in the CG were distributed as follows: high – 6.1% (prior to the experimental training – 4,7%), sufficient – 18,9% (prior to the experimental training – 14,6%), satisfactory – 41,5% (prior to the experimental training – 39,6%), elementary – 33,5% (prior to the experimental training – 41,1%).

The processing of experimental data by means of the statistical methods (the empirical value of the Pearson chi-square statistic χ^2 criterion is more than critical) proved the effectiveness of the conducted pedagogical experiment with a probability of 95%, which gives grounds to assert the effectiveness of the developed methodology for the formation of the future navigators' text-creating competence in the process of teaching / learning the Ukrainian language.

Key words: text-creating competence, text, text-creating activity, future navigators, the Ukrainian language, educational process.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Гульчук Т. М. Текстотворча компетентність як наукове поняття. *Електронне наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу»* № 4 (32), 2015. Режим доступу : [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/index.html](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/index.html); ([http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/3.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/3.PDF)).

2. Гульчук Т. М. Зміст та організація процесу формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2018. Вип. № 1 (120). С. 35–42.

3. Гульчук Т. М. Робота із вторинними текстами як інструмент формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2018. Вип. № 4 (123). С. 24–28.

4. Gulchuk T. Principles of Developing Future Navigators' Text Formation Competency While Teaching the Ukrainian Language. *International Journal of Engineering and Technical Research (IJETR) ISSN: 2321-0869 (O) 2454-4698 (P) Volume-7, Issue-11*, November 2017. P. 57–59.

5. Gulchuk T. Language and Didactic Potential of Ukrainian for Specific Purposes Teaching forms in Developing Future Navigators' Text Formation Competency. *International Journal of Engineering Research & Science (IJOER) ISSN, [2395-6992] [Vol-3, Issue-11, December-2017]*. P. 04–08. Режим доступу : <https://ijoer.com/issue-detail/issue-december-2017>.

6. Gulchuk T. Methods of Developing Text Formation Competency of Prospective Navigators. *Norwegian Journal of development of the International Science ISSN 3453-9875 Vol. 3 № 7/2017* P. 52–55. Режим доступу : http://www.njd-iscience.com/wp-content/uploads/2017/06/NJD_7_3.pdf.

7. Гульчук Т. М. Актуальні проблеми формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. *Педагогічна наука і освіта*: Одеса, 2018. Вип. II. Ч. I. С. 17–20.

ЗМІСТ

ВСТУП		15
РОЗДІЛ 1.	Теоретичні засади формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови	22
1.1.	Текстотвірна компетентність як наукове поняття	22
1.2.	Психолінгвістичні засади формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови	46
1.3.	Лінгводидактичні засади формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови	63
	Висновки до першого розділу	88
РОЗДІЛ 2.	Організаційно-методичні засади формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв	92
2.1.	Аналіз методичного забезпечення процесу формування текстотвірної компетентності	92
2.2.	Стан сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв	109
	Висновки до другого розділу	124
РОЗДІЛ 3.	Експериментальне навчання за розробленою методикою	126
3.1.	Зміст та організація дослідного навчання	126
3.2.	Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту	149
3.3.	Результати експериментального навчання	177
	Висновки до третього розділу	200
	ВИСНОВКИ	203
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	207
	ДОДАТКИ	248

ВСТУП

В епоху глобалізації та розвитку міжнародної співпраці в сучасній судноплавній галузі особливого значення набуває внесення системних корективів у підготовку фахівців, спроможних продуктивно та якісно виконувати професійні обов'язки в умовах полікультурного середовища. Це зумовлює актуалізацію низки лінгводидактичних проблем, з-поміж яких підвищення ефективності мовленнєвої підготовки фахівців судноплавної галузі, оскільки „вдосконалення їхніх умінь правильно й виразно передавати свої думки, посилення зв'язку змісту навчання студентів із їхньою майбутньою професійною діяльністю є тим фундаментом, на якому має ґрунтуватися весь навчальний процес” [95, с. 5].

Документи національного та міжнародного рівнів, зокрема „Міжнародна конвенція з підготовки, дипломування моряків і несення вахти”, „Міжнародний кодекс з управління безпекою”, „Конвенція про працю в морському судноплаванні” тощо, висувають високі вимоги до майбутніх судноводіїв, що передбачає формування їхньої здатності до особистісного зростання й уміння комплексно розв'язувати життєві та фахові проблеми, розвиток критичного мислення й удосконалення вмінь комунікативно доцільного застосування мовних засобів. Отже, відбувається переакцентація в мовленнєвій підготовці студентів нефілологічного профілю, зокрема занурення їх у професійний контекст, забезпечення взаємозв'язку змісту навчання й майбутньої професійної діяльності, що, безперечно, зумовить підвищення продуктивності освітнього процесу.

Аналіз джерельної бази доводить, що впродовж останніх років проблема підготовки майбутніх судноводіїв стала предметом досліджень О. Безбах, Н. Бобришевої, К. Бугакової, О. Гуренкової, О. Захарченко, М. Кулакової, О. Попової, І. Сокола, О. Фролової та ін. Окремі аспекти проблеми розвитку мовлення майбутніх фахівців нефілологічного профілю розглядали лінгводидакти З. Бакум, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Паламар,

М. Пентилюк, Л. Попова, О. Семенов, Т. Симоненко та ін. У межах дисертаційних робіт означену проблему досліджували К. Балабанова, Н. Безгодова, Г. Берегова, Д. Бубнова, Л. Головата, Ж. Горіна, О. Гриджук, І. Дроздова, К. Климова, О. Ковтун, Н. Костриця, К. Лихачова, Л. Лучкіна, Л. Любашенко, В. Михайлюк, Т. Рукас, Н. Тільняк, Н. Тоцька, І. Черних та ін.

Навчання української мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців нефілологічного профілю здебільшого обмежується вдосконаленням їхніх орфографічних, пунктуаційних умінь і навичок, умінь складати ділові папери. Поза увагою залишається формування текстотвірної компетентності в майбутніх фахівців, складниками якої є вміння сприймати, трансформувати, продукувати тексти різної жанрово-стильової належності. Водночас студенти (курсанти) зазнають труднощів під час конспектування, реферування науково-навчальних текстів, побудови власних письмових текстів і усних висловлень, публічних виступів. В українській лінгводидактиці донині не створено методики формування текстотвірної компетентності, зокрема в майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови, недостатньо зrealізовано можливості особистісно зорієнтованого, діяльнісного й компетентнісного підходів, що відповідають концептуальним положенням сучасних освітніх перетворень в Україні. Отже, констатуємо наявність невідповідностей і суперечностей між:

- зростанням вимог до якості професійно-комунікативної діяльності майбутніх судноводіїв та несформованістю в них текстотвірної компетентності, що забезпечує формування вмінь ефективної комунікації;
- значущістю мовленнєвої підготовки в професійній діяльності судноводіїв та відсутністю методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови;
- зміною наукової парадигми дослідження мови як суспільного явища, ефективного засобу комунікації, наявними інноваційними тенденціями розвитку лінгводидактики та необхідністю оновлення змістового наповнення навчально-методичного забезпечення навчання

української мови.

Проблема мовленнєвого розвитку майбутніх судноводіїв не була предметом спеціального дослідження, що спонукало необхідність розроблення методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв і зумовило вибір теми дисертації **„Формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови”**.

Зв'язок із науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін „Українська лінгвокультура і мовна особистість; концептуальний, соціокультурний, функціонально-прагматичний, лінгвометодичний виміри” (№ 0111U009912), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”. Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Державного закладу „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” (протокол від 30.12.2014 року № 5).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити ефективність методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови.

Відповідно до мети визначено **завдання** дослідження:

1. Обґрунтувати теоретичні (методологічні, психолінгвістичні та лінгводидактичні) засади дослідження.
2. З'ясувати сутність і структуру феномену „текстотвірна компетентність майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови”; уточнити поняття „текст”, „текстотворення”, „текстотвірна діяльність”.
3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв.

4. Розробити й експериментально перевірити методику формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови.

Об'єкт дослідження – навчання української мови майбутніх судноводіїв у процесі фахової підготовки.

Предмет дослідження – зміст та експериментальна методика формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови.

Теоретико-методологічні засади дослідження становлять: філософські положення про єдність свідомості й діяльності; учення про природу мови як засобу спілкування, взаємозв'язок мовленнєвої та розумової діяльності людини; співвідношення мови й мовлення; основні положення теорії тексту, когнітивної та комунікативної лінгвістики, психолінгвістики, психології про природу мовленнєвої діяльності; праці вчених з проблем текстотвірної діяльності – лінгвістів (Ф. Бацевич, І. Білодід, С. Єрмоленко, А. Загнітко, І. Кочан, В. Мельничайко, А. Нікітіна, Л. Струганець та ін.), лінгводидактів (З. Бакум, О. Біляєв, І. Дроздова, С. Караман, М. Пентилюк та ін.), психологів і психолінгвістів (Б. Ананьєв, І. Горелов, М. Жинкін, І. Зимня, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, К. Сєдов, І. Синиця та ін.); формування професійного мовлення студентів (Н. Безгодова, Г. Бондаренко, В. Борисенко, Н. Босак, О. Ковтун, Ж. Горіна, К. Климова, М. Криськів, Н. Тільняк та ін.); наукові висновки про психічний і психологічний розвиток студентів (Б. Ананьєв, В. Глухов, І. Зимня, І. Кон, С. Рубінштейн та ін.); сучасної лінгводидактики з проблеми розвитку текстотвірної компетентності учнів і студентів (А. Богуш, О. Божко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Грона, О. Караман, С. Караман, К. Климова, О. Ковтун, О. Копусь, О. Кучерява, О. Любашенко, Л. Мамчур, Л. Мацько, Л. Овсієнко, М. Пентилюк, Н. Перхайло, Т. Симоненко та ін.).

Для реалізації завдань дослідження, забезпечення вірогідності його результатів використано такі **методи**: *теоретичні* – аналіз психологічної,

педагогічної, методичної літератури для визначення поняття „текстотвірна компетентність майбутніх судноводіїв”, його змістових характеристик, з’ясування психологічних, лінгводидактичних засад формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв; узагальнення наукових положень із проблеми дослідження для створення експериментальної методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв; *емпіричні* – анкетування курсантів для з’ясування доцільності розроблення експериментальної методики; методи оцінювання, прогнозування результатів експериментального навчання, педагогічний експеримент для апробування й перевіряння ефективності розробленої методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв; *статистичні* – якісне і кількісне оброблення результатів педагогічного експерименту для опрацювання отриманих результатів, їх порівняльного аналізу, визначення рівнів сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв та перевірки ефективності розробленої методики.

Експериментальною базою дослідження виступили Морехідний коледж технічного флоту Національного університету „Одеська морська академія”, ДВНЗ „Одеське морехідне училище рибної промисловості імені Олексія Соляника”, Херсонська державна морська академія, Морехідне училище імені О. І. Маринеска Національного університету „Одеська морська академія”. В експерименті було задіяно 421 курсанта.

Наукова новизна дослідження: *уперше обґрунтовано* методологічні (компетентнісний, особистісно-діяльнісний, текстоцентричний контексти), психолінгвістичні та лінгводидактичні засади формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови; з’ясовано сутність і структуру феномену „текстотвірна компетентність майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови”; *визначено* критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, креативний, рефлексійний) з відповідними показниками; уточнено поняття „текст”,

„текстотворення”, „текстотвірна діяльність”; *подальшого розвитку набула методика навчання української мови майбутніх судноводіїв.*

Практичне значення дослідження. Розроблено діагностувальну та експериментальну методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови, систему вправ на текстовій основі. Запропонована методика формування текстотвірної компетентності може бути використана в навчанні студентів української мови на нефілологічних факультетах закладів вищої освіти. Сформульовані в роботі положення, висновки й методичні рекомендації прислужаться для вдосконалення змісту програм з української мови за професійним спрямуванням у закладах освіти, у процесі підготовки підручників, методичних посібників, у практичній діяльності викладачів.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Морехідного коледжу технічного флоту Національного університету „Одеська морська академія” (акт про впровадження від 29.12.2017 р. № 01/430), Державного закладу „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” (акт про впровадження від 26.02.2018 р. № 434/01), Морехідного училища імені О. І. Маринеска Національного університету „Одеська морська академія” (акт про впровадження від 28.12.2017 р. № 537), Дунайського інституту Національного університету „Одеська морська академія” (акт про впровадження б/н від 19.09.2018 р.), Херсонської державної морської академії (довідка про впровадження від 26.09.2018 р. № 01-31/1870), ДВНЗ „Одеське морехідне училище рибної промисловості імені Олексія Соляника” (акт про впровадження від 17.09.2018 р. № 14/421).

Вірогідність результатів дослідження забезпечено методологічною та лінгводидактичною обґрунтованістю вихідних теоретичних положень в окресленні провідних аспектів порушеної проблеми; застосуванням методів, адекватних предметові, меті й завданням дослідження; апробацією розробленої методики в закладах вищої освіти України; якісним і кількісним аналізом результатів експериментальної роботи.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення, висновки і результати дослідження викладено на міжнародних: „Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку” (м. Переяслав-Хмельницький, 2014, 2016), „Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні та граматичні параметри” (м. Кривий Ріг, 2017); *всеукраїнських*: „Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи” (м. Умань, 2014), „Лінгвістика наукового тексту: теорія і практика” (м. Херсон, 2016), „Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи” (м. Херсон, 2016), „Лінгвістичний і лінгводидактичний дискурсивний простір: здобутки і перспективи” (м. Київ, 2017), „Педагогічна наука і освіта: студентський вимір” (м. Одеса, 2018), науково-практичних конференціях.

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 7 одноосібних наукових праць, із них 3 – у наукових фахових виданнях України (1 з яких в електронному науковому фаховому виданні), 3 – у зарубіжних наукових періодичних виданнях, 1 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (352 найменування, з них 6 – іноземною мовою), 11 додатків на 55 сторінках. У тексті вміщено 16 таблиць, 3 рисунки, що обіймають 1 сторінку основного тексту. Загальний обсяг дисертації складає 302 сторінки, з яких основний текст – 195 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

1.1. Текстотвірна компетентність як наукова категорія

Зміни в сучасному суспільстві потребують адекватних змін і в системі освіти, зокрема надання пріоритету компетентнісному підходу, системне впровадження якого допомагає розв'язати завдання, пов'язані з поетапним формуванням важливих особистісних якостей, набуттям особистістю суб'єктивного досвіду, практичною зорієнтованістю змісту навчання.

Вивчення наукових праць українських і зарубіжних дослідників (Н. Голуб [65], І. Єрмаков [104], О. Локшина [192], О. Овчарук [233], Н. Остапенко [244], О. Пометун [272], О. Савченко [295] та ін.) переконує, що „компетентнісний підхід” розуміють як „спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості, яка має сформуватися в процесі навчання й містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості” [150, с. 72].

Упровадження компетентнісного підходу в освітній процес зумовило переакцентацію його мети, завдань, а відповідно, і змісту: з накопичування визначених стандартами, розробленими програмами для закладів загальної середньої і вищої освіти знань, умінь і навичок з української мови до формування й розвитку в особистості здатності використовувати їх практично, застосовувати індивідуальні мовленнєві стратегії і досвід успішної мовленнєвої ситуації в модельованій професійній діяльності та соціальній практиці. Н. Голуб слушно зазначає, що компетентнісний підхід

„висуває на перше місце не інформованість учня, а вміння мовними засобами розв'язувати проблеми, що виникли у конкретних ситуаціях” [62, с. 223].

На основі аналізу наукових позицій дослідників (Н. Бібік [20], А. Богуш [26], Н. Голуб [65], О. Горошкіна [76], І. Дроздова [95], С. Караман [133], О. Ковтун [145], О. Копусь [157], Л. Мамчур [201], А. Нікітіна [228], Л. Овсієнко [232], О. Онопрієнко [239], М. Пентилюк [257], Н. Побірченко [268], О. Семеног [300] та ін.) доходимо висновку, що перспективність компетентнісного підходу полягає насамперед у тому, що він передбачає високий рівень готовності випускника закладу освіти до успішної діяльності в різних галузях. Вивчення спеціальних студій, узагальнення досвіду роботи педагогів в умовах компетентнісного підходу зумовило думку, що в роботі доцільно спиратися на такі прикметні ознаки компетентнісного підходу, наведені Н. Перхайло: загальносоціальне й особистісне значення сформованих знань, умінь, навичок, якостей і способів продуктивної діяльності; формування компетентностей як сукупності змістових орієнтацій, що базуються на досягненні національної та загальнолюдської культури; створення ситуацій для комплексної перевірки вмінь практичного застосування знань і набуття ціннісного життєвого досвіду; інтегративна характеристика виявлення особистості, пов'язана з її здатністю вдосконалювати знання, уміння і способи діяльності; концентрація на кінцевих результатах навчання, що перевіряються у виробничих умовах; уміння розв'язувати практичні завдання; конкурентоспроможність у професійній сфері [262, с. 234].

На думку О. Овчарук, „набуття життєво важливих компетентностей може дати суб'єктам навчання змогу орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвиткові ринку праці, подальшому здобутті освіти” [234, с. 6]. З огляду на це компетентності і є тими індикаторами, що уможливають визначення готовності особистості до життя, її подальшого розвитку й до активної участі в житті суспільства. „Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення

відносить уміння *оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя*” [234, с. 6].

Як свідчить аналіз наукових студій, сучасна наукова парадигма оперує поняттями „компетентність” і „компетенція” для розмежування загального й індивідуального в змісті компетентнісного підходу: „компетентність передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенції” [328, с. 61]. Сутність цих понять, базові характеристики їх висвітлено в численних наукових працях українських та зарубіжних педагогів (В. Болотов [33], О. Бондарчук [38], І. Єрмаков [104], І. Зимня [122], О. Овчарук [233], О. Пометун [272], Г. Селевко [296] та ін.) і лінгводидактів (А. Богуш [26], Н. Голуб [62], О. Копусь [156], Л. Мамчур [201], А. Нікітіна [228], М. Пентилюк [253] та ін.). Зацитуємо окремі з них, найбільш вагомими для дослідження.

Автори „Словника-довідника з української лінгводидактики” так потрактовують означені поняття: „компетенція – це суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини” [313, с. 112], а „компетентність – це інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання; необхідний комплекс знань, навичок та досвіду, що дозволяють ефективно здійснювати діяльність або певну функцію; містить знання, уміння й навички, досвід, цінності, ставлення, що можуть цілісно реалізуватися у процесі конкретної навчальної ситуації; очікувані й вимірювані досягнення, що підтверджують здатність (спроможність) виконувати певні дії самостійно після засвоєння програмового матеріалу” [313, с. 111–112]. Лінгводидакти таким чином акцентують увагу на тому, що компетенцію доцільно розглядати як складник компетентності, яку

потрактують як інтегровану здатність, необхідний комплекс тих компонентів, що дадуть змогу особистості реалізуватися в конкретній освітній ситуації. Як бачимо, дослідники визначають компетентність в аспекті освітньої діяльності особистості. Така позиція більш докладно обґрунтована в одноосібних наукових студіях авторів словника [75; 225; 228; 255; 257; 276].

Аналіз понять „компетенція” і „компетентність” дає підстави М. Головань дійти таких висновків: по-перше, „компетенція – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи)”, „вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері”; по-друге, „компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмета і продукту діяльності”; по-третє, компетентність становить „інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які зумовлюють прагнення, здатність і готовність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності”; по-четверте, „«компетентність» є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості; компетентним можна стати опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності” [61]. Вагомість зроблених висновків для нашого дослідження полягає в тому, що автор зіставляє поняття „компетентність” і „компетенція”, звертає увагу на структурність, системність й інтегративність компетентності, наголошує на прямій взаємозалежності між опануванням компетенціями, набуттям досвіду конкретної діяльності й становленням компетентної особистості.

Вірогідними вважаємо висновки Н. Голуб, зроблені на основі аналізу особливостей взаємодії понять „компетенція” і „компетентність” і відповідно до змісту, вкладеного в них:

1) „компетенції” – це „знання і вміння у певній сфері людської діяльності”, а „компетентність” – „якісне застосування компетенцій”, тобто компетентність являє собою компетенції, помножені на досвід ефективного застосування їх і є позитивним результатом набуття компетенцій;

2) компетенція і компетентність відрізняються наявністю компонентів: якщо поняття „компетенція” містить когнітивний і операційно-технологічний складники, то у складі „компетентності”, крім названих, є ще мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий і рефлексивно-корекційний елементи;

3) основна різниця між поняттями „компетенція” і „компетентність” полягає в тому, що перше („компетенція”) визначається державою, певними установами або окремими особами, які організують той чи той вид діяльності, а друге („компетентність”) набувається у процесі оволодіння знаннями, вміннями, навичками (компетенціями) і вказує на здатність і нахил індивіда до виконання певного виду діяльності [65, с. 28].

Виділимо ключові слова й словосполучення кожного з визначень, що уможливить формулювання основного поняття дослідження „текстотвірна компетентність”:

- *компетенція* – „рівень знань, умінь і навичок, ставлень”; „очікувані й вимірювані досягнення, що підтверджують здатність (спроможність) виконувати певні навчальні дії”, „вимоги до засвоєння особистістю сукупності знань, способів діяльності, досвіду”, „знання, навички, здатності та інші атрибути індивіда, необхідні для виконання певної діяльності”;

- *компетентність* – „наявність досвіду застосування компетенції”, „практичний досвід”, „інтегрована здатність”, „необхідний комплекс знань, навичок та досвіду, цінності, ставлення”, „очікувані й вимірювані досягнення”; „рівень готовності й уміння діяти”, „інтегрований результат”, „здібність”, „здатність”, „готовність”.

Зіставний аналіз дефініцій цих понять переконує, що для характеристики компетенції науковці послуговуються термінами *рівень, знання, вміння, навички, здатність, досвід* тощо. Натомість, потрактовуючи

компетентність, уживають уже атрибутивні означення *практичний* досвід, *інтегрована* здатність, *інтегрований* результат, що сутнісно характеризують ці поняття. Звідси випливає, що компетентність – це результат набуття певних компетенцій, якісне застосування їх; компетентність розглядаємо як загальне, а компетенцію як часткове; компетенція – певний рівень знань, умінь і навичок, компетентність – здатність їх використовувати в практичній діяльності.

Класифікація компетентностей у сучасній українській і зарубіжній науці неоднозначна, оскільки за основу дослідники (І. Зимня [121; 122], В. Краєвський [163], О. Пометун [270; 272], А. Хуторської [304] та ін.) беруть різні класифікаційні ознаки. У системі освітніх компетентностей О. Пометун вирізняє окремі їх блоки: ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні компетентності), „які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв’язуючи відповідні проблеми”; загальногалузеві компетентності, яких набувають упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі; предметні компетентності, яких набуває особа „під час вивчення того чи того предмета” [270, с. 65].

Відповідно до розподілу змісту освіти на загальну метапредметну (для всіх предметів), міжпредметну (для циклу предметів або освітніх галузей) і предметну (для кожного навчального матеріалу) А. Хуторської, Л. Хуторська розглядають таку ієрархію компетентностей: 1) ключові (базові) компетенції, які належать до метапредметного змісту освіти; 2) загальнопредметні компетенції, що зараховують до певного циклу навчальних предметів й освітніх галузей; 3) предметні компетенції, котрі формуються під час опанування конкретних навчальних предметів” [328, с. 14]. Порівнюючи попередню класифікацію із поданою, спостерігаємо певну подібність у виокремленні блоків компетентностей. Відмінність становить другий блок в обох класифікаціях: у першій – загальногалузеві, у другій – загальнопредметні.

Вивчення наукових студій переконує, що в сучасній педагогічній науці, характеризуючи види компетентностей, учені здебільшого вдаються до аналізу класифікації компетентностей І. Зимньої, яка визначає три основні групи: компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, що стосуються діяльності людини, яка виявляється в усіх її типах і формах [121, с. 23]. На думку дослідниці, актуальні компетентності будуть містити такі характеристики: а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект); б) володіння знаннями змісту компетентності (тобто когнітивний аспект); в) досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності та об'єкта її застосування (ціннісно-смісловий аспект); д) емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності [121, с. 25–26]. У межах предмета дослідження привертає увагу група компетентностей, пов'язаних із комунікативною взаємодією особистості з іншими людьми, зокрема комунікативна компетентність. Виокремлені І. Зимньою характеристики вважаємо за потрібне враховувати під час формулювання ключового поняття дослідження – текстотвірна компетентність.

Поділяємо обґрунтовану й переконливо доведену позицію Н. Голуб, що в закладах загальної середньої освіти формують предметні, загальнопредметні і ключові компетентності, а у закладах вищої освіти доцільно вести мову про професійні, загальнопрофесійні й спеціальні [62, с. 220], і відносимо комунікативну компетентність до загальнопрофесійних, бо вона становить „комунікативний потенціал особистості, який характеризує її комунікативні можливості та визначає якість, успішність її спілкування в різних сферах життєвої діяльності; визначається врахуванням самостійності мовленнєвої діяльності особистості; є практичним аспектом проблеми взаєморозуміння, відображає рівень культурного розвитку

особистості в суспільстві, виступає одним із чинників виховання толерантності, взаєморозуміння” [202, с. 207].

До того ж одне з пріоритетних завдань сучасної мовної освіти – навчити ефективного спілкування, яке „не обмежується формулюванням окремих речень чи фраз, а передбачає обмін певним досвідом, інформацією, емоціями, почуттями й переживаннями, закладеними в текст. Отже, якість спілкування безпосередньо залежить від володіння прийомами текстотворення” [64, с. 72–73].

Особистість бере участь у всіх видах мовленнєвої діяльності, кожен з яких обов’язково передбачає володіння вміннями текстосприймання (аудіювання й читання) і текстотворення (говоріння й письмо), адже „сучасна лінгводидактика орієнтує вчителя на текстову основу уроків, на використання текстів для засвоєння лексичних, граматичних, стилістичних явищ” [203, с. 299].

Вивчення думок науковців спонукало Л. Кратасюк до такого висновку: логічним є виділення в структурі комунікативної текстотвірної компетентності як здатності до первинної та вторинної комунікативної діяльності, що формується передовсім у процесі роботи з різнотипними текстами [164, с. 8].

Переконані, що не доцільно відносити текстотвірну компетентність до мовної, мовленнєвої чи соціокультурної. На нашу думку, вона повинна посідати окреме місце в структурі комунікативної компетентності, оскільки, як і мовна, „передбачає формування вмінь і навичок доречно й стилістично правильно вживати засоби мови, дотримуватися норм літературного мовлення; здатність розуміти і висловлювати зміст (значення), породжувати нові мовні форми” [202, с. 6], як і мовленнєва, передбачає діяльність людини, спрямовану „на розуміння або створення тексту (усного чи писемного), що здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності” [313, с. 154]. І, зрозуміло, сприймання і створення тексту відбувається з урахуванням лінгвокраєзнавчого, лінгвокраїнознавчого, лінгвополікультурного

компонентів соціокультурної компетентності [75]. Тому доцільно текстотвірну компетентність розглядати у взаємозалежності з мовною, мовленнєвою і соціокультурною компетентностями і крізь призму основного її поняття – „текст”.

Ідея „первинності” тексту обґрунтована в багатьох дослідженнях з психолінгвістики, лінгвістики, лінгводидактики тощо. Таку думку К. Серажим пояснює тим, що, „з одного боку, в процесі комунікації ми говоримо не окремими, розрізненими реченнями, а текстами, з іншого – саме текст, як початковий матеріал для аналізу, отримує дослідник мовних явищ” [303, с. 1].

Студіювання спеціальних джерел свідчить, що в науковій літературі поняття „текст” тлумачать по-різному. Причини цього переконливо пояснює сучасна українська дослідниця О. Селіванова. Основними з них вважає такі: абсолютизація структурної організації тексту та граматичних засобів зв'язності; формально-структурна, жанрово-стилістична різноплановість текстів і специфіка способу їх репрезентації; багатоплановість підходів до лінгвістичного вивчення тексту (онтологічний, гносеологічний, власне лінгвістичний, психологічний, прагматичний, комунікативний, модальний, структурний, номінативний, когнітивний, соціально-історичний); звуження функції тексту до рівня складника комунікативного процесу, посередника, засобу, процесу й мети комунікації, абсолютизація у складі дефініції певної категорії або кількох категорій тексту [298, с. 34].

Зважаючи на те, що в сучасній лінгвістиці й лінгводидактиці достатньо праць, у яких докладно проаналізовано поняття „текст”, у дослідженні наведемо узагальнення, зроблені Л. Овсієнко: складна комунікативна структура, за допомогою якої здійснюють комунікацію автор і адресат; складник типових моделей комунікації з обов'язковими компонентами: адресантом, адресатом, логікою викладу матеріалу, композиційною структурою, спрямованістю всіх мовних засобів на реалізацію задуму та з метою впливу на реципієнта; механізм спілкування та риторичного

структурування у відповідному контексті; засіб отримання, зберігання, перероблення й використання знань, віддзеркалення концептуалізації і категоризації світу та внутрішнього рефлексійного досвіду; об'єкт, що має певну функціональну спрямованість і обмеження, які накладаються на його формування ситуацією спілкування; певну шифровку або код; комунікативна подія, пов'язана із сучасними інформаційними технологіями і здійснюється засобами комп'ютера; фрагмент конкретної соціальної дійсності з визначеними локально-темпоральними межами, заданими соціальним змістом, ціннісними орієнтаціями, прагматичними настановами та мовно-комунікативною компетенцією представників певної спільноти або сфери суспільної діяльності; продукт мовленнєвої діяльності, який перший раз народжується в момент створення його автором і може переживати повторні народження у процесі сприйняття його реципієнтом; центральна ланка в процесі комунікації; основа успішного особистісного розвитку учнів і студентів, формування в них українськомовної комунікативної компетентності й риторичної культури [231, с. 13–14].

Вивчення спеціальної літератури засвідчує, що лінгвісти (Н. Баландіна [9], Д. Баранник [10], М. Бахтін [13], Ф. Бацевич [15], І. Гальперін [53], Т. Єщенко [105], А. Загнітко [112], І. Ковалик [141], І. Кочан [160], Г. Онуфрієнко [240], О. Селіванова [297], І. Штерн [339] та ін.) текст визначають неоднозначно: писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень; продукт мовлення; максимальну одиницю мови найвищого рівня мовної системи тощо. У роботі використано визначення тексту, запропоноване А. Загнітком: „Текст – середній елемент схеми комунікації, яку можна уявити у вигляді триелементної структури: автор (адресант) → текст → читач (адресат)” [112, с. 30]. Узагальнимо: текст є основним складником комунікації, засобом одержання, зберігання й узагальнення інформації; має певну композиційну структуру, спрямовану на розкриття теми й основної думки; використані в ньому мовні засоби сприяють реалізації задуму мовця та впливають на адресата мовлення;

належить до одного або кількох стилів, типів і жанрів мовлення; реалізується в усній чи писемній, монологічній чи діалогічній формах.

Учені (Ф. Бацевич [15], А. Загнітко [112], Н. Кондратенко [152], О. Кравчук [161], В. Кухаренко [171], О. Селіванова [297] та ін.), попри різноманітність підходів до тлумачення тексту, виділяють такі обов'язкові його категорії: цілісність і зв'язність. З огляду на те, що більшість текстів, які становлять основу формування текстотвірної компетентності студентів закладів вищої освіти, належать до наукового стилю, вважаємо за доцільне привернути увагу до їх характеристики, принагідно зазначаючи, що більшість з них стосуються й текстів інших стилів мовлення. Надважливою характеристикою наукового тексту, на думку Г. Онуфрієнко, є набір константних текстових категорій: інформативність, поняттєвість (корелює з термінованістю), комунікативність, доцільність (доречність, прийнятність тексту як якісно нового утворення в умовах певної комунікативної ситуації наукового дискурсу), адекватність (оперування поняттями й презентація інформації найоптимальнішими варіантами мовних ресурсів, вибраними з існуючих для певної комунікативної ситуації наукового дискурсу), когерентність (структурна, смислова і функціональна єдність тексту), зв'язність (функціонально вмотивована послідовність речень, взаємозалежність і співвіднесеність речень тексту за радіальним або лінійним типом), цілісність (відмежованість від інших текстів і внутрішня смислова організація структурних частин тексту відповідно до проблематики, мети, інтенцій та функцій тексту), завершеність, лінійність, структурованість, інтегративність, рекурентність (повторюваність елементів тексту як одна з обов'язкових умов його зв'язності), інтертекстуальність (взаємозв'язок і взаємодія з наявними текстами) [240, с. 336].

Із семантичною, граматичною і композиційною структурою тексту пов'язані його стильові й стилістичні характеристики. Кожен текст має певну більш або менш виражену функційно-стильову орієнтацію (розмовний, художній, офіційно-діловий, публіцистичний тощо) і стилістичні ознаки,

зумовлені індивідуальністю автора. Особливої уваги потребує типологічна класифікація текстів, оскільки поняття „тип тексту” донині не має однозначного трактування. Визначаючи тип тексту, необхідно враховувати зовнішні (комунікативні) і внутрішні (структурні) чинники.

Процес розуміння тексту неможливий без процесу його сприймання, тоді як обидва вони пов'язані з інформативністю, а інформативність – зі структурованістю інформації тощо. До того ж стає очевидним, що в тексті поряд із його статичними характеристиками, насамперед структурно-семантичними, надзвичайно важливі характеристики динамічні, комунікативні: текст як знакова структурно-семантична єдність виступає засобом комунікації. Якщо взяти вужчу царину функціонування тексту, наприклад у навчальному дискурсі, то він стає засобом навчання і, відповідно, засобом формування різноманітних компетентностей – мовної, мовленнєвої, соціокультурної тощо. Із залученням тексту відбувається трансляція соціокультурного досвіду з покоління в покоління, його засвоєння, процес соціалізації й духовного розвитку особистості [9, с. 89].

Проблема формування текстотвірних умінь та навичок учнів і студентів не нова в сучасній лінгводидактиці. Зокрема, у дослідженнях Н. Голуб [64], О. Компаній [148], О. Копусь [155], О. Кучерук [176], Л. Мамчур [203], Л. Мацько [210], Н. Мединської [212], М. Пентилюк [253], Т. Симоненко [305] та ін. наголошено, що текст є джерелом інформації, продуктом, засобом і об'єктом діяльності. Особливості методики формування текстотвірних умінь і навичок учнів висвітлено в наукових працях О. Божко [30], Л. Варзацької [40], О. Глазової [56], Т. Донченко [90], О. Задорожна [115], Л. Кратасюк [164], В. Мельничайка [215], Т. Ладиженської [181], М. Пентилюк [259], Н. Перхайло [261], Л. Попової [275], В. Статівки [314], Г. Шелехової [336] та ін. Організації текстотвірної діяльності учнів і студентів присвячено наукові публікації Н. Грони [78], Л. Златів [127], С. Карамана [134], О. Компаній [149], О. Кулик [169], Л. Овсієнко [231], А. Попович [278], О. Цепкало [329] та ін.

Крім того, учені не залишили поза увагою і формування текстотворчої компетентності учнів і студентів. Зокрема, Н. Перхайло дослідила особливості формування текстотворчої компетентності учнів профільної школи [260–264]. У дисертації Л. Кратасюк теоретично обґрунтовано, створено й експериментально перевірено методику формування в учнів 5-6 класів умінь створювати тексти різних типів за допомогою інтерактивних методів, прийомів і форм навчання, проаналізовано основні категорії лінгвістики тексту, з'ясовано поняття „текстотворча діяльність”, „текстотворча компетентність”, „текстотворчі вміння” [164]. О. Глазова в дисертаційній праці подає науково обґрунтовану та експериментально перевірену методику навчання п'ятикласників будувати тексти, яка, будучи зорієнтована на всі фази мовленнєвого акту, сприяє реалізації принципів перспективності та наступності у формуванні текстотворчих умінь [56].

Аналіз наукових студій переконує, що всебічного дослідження потребує проблема формування текстотвірної компетентності курсантів морехідного коледжу, оскільки вміння сприймати, переробляти, трансформувати, створювати тексти є запорукою їхньої успішної професійної комунікації, що забезпечує злагоджену діяльність екіпажу судна загалом, особливо в екстремальних ситуаціях. Підтримуємо наукову позицію Л. Паламар, що „викладання мовного курсу треба базувати на текстах із фаху студентів і різних типах завдань до них, адже саме текст є необхідним матеріалом, що сприяє інтенсифікації навчального процесу; надає великого значення розвитку усного мовлення студентів на побутовій і професійній основі” [250, с. 9].

Опрацювання спеціальних джерел засвідчує, що в наукових дослідженнях поняття „текстотвірна компетентність” тлумачать по-різному, зокрема пов'язують його з текстотвірною діяльністю – організованою вчителем (викладачем) чи самоорганізованою планомірною роботою, спрямованою на продукування текстів різних типів, стилів і жанрів [64, с. 74].

Однією з перших в українській лінгводидактиці поняття „текстотворча компетентність” зробила Л. Кратасюк. Текстотворчу компетентність вона визначає як „здатність до первинної та вторинної комунікативної діяльності, що формується насамперед у процесі роботи з різнотипними текстами” [164, с. 7]. В аспекті формування комунікативно-мовленнєвої компетентності учнів на уроках світової літератури розглядає текстотворчу компетентність М. Бондаренко і визначає її як комплекс умінь усвідомлювати тему висловлювання і будувати його відповідно до окресленої теми; визначати основну думку майбутнього тексту та будувати власне висловлювання з урахуванням певного задуму і комунікативної стратегії; збирати й систематизувати матеріал для побудови власного тексту; планувати зміст висловлювання, надавати йому певного стилістичного забарвлення; правильно і свідомо добирати необхідні мовні засоби для оформлення висловлювання відповідно до ситуації спілкування; знаходити і виправляти недоліки та помилки в змісті, побудові й мовному оформленні власних висловлювань; оцінювати побудований текст з погляду його змісту, форми, задуму і мовного оформлення [37].

На думку Н. Перхайло, текстотворча компетентність становить „інтегровану характеристику особистості, яка поєднує в собі її готовність до створення зв’язних висловлювань різних типів і стилів мовлення; володіння текстотворчими знаннями та вміннями, суб’єктивний досвід текстотворення у різних стандартних і нестандартних ситуаціях; здатність оцінювати та відповідати за власну текстотворчу діяльність. Сформованість текстотворчої компетентності старшокласників забезпечить їм ефективне текстове спілкування у різних сферах життя, успіх навчальної і професійної діяльності” [260, с. 101]. Згодом в опублікованій статті у 2013 році дослідниця тлумачить текстотворчу компетентність у такий спосіб: „цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі текстотворчі знання, уміння, навички, досвід текстотворчої діяльності, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності (здатності) створювати

„вторинні” та власні зв’язні висловлювання різних типів і стилів мовлення; має багатокомпонентну структуру, в якій виділяють особистісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти [262, с. 236]. Порівнюючи сформульовані визначення доходимо висновку, що науковець акцентує на знаннєвому, поведінковому й ставленнєвому аспектах, ситуативності процесу текстотворення, а також окреслює взаємозалежність між сформованістю текстотвірної компетентності й подальшим становленням особистості. Позитивним вважаємо виокремлення компонентів означеної компетентності, що, на нашу думку, уможливорює ефективну перевірку її сформованості.

О. Компаній установлює, що „фундаментом текстотворчої компетентності є знання, вміння, які спрямовані на написання, сприймання, інтерпретацію і відтворення текстів різних типів і стильової приналежності, а також готовність застосовувати це на практиці”. Учена робить висновок: „текстотворча компетенція включає комплекс знань і вмінь, спрямованих на роботу з текстом” [148, с. 239].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що дослідники (М. Вітошко [46], О. Копусь [156], О. Кучерук [176], Г. Лещенко [190] та ін.) послуговуються терміном „текстова компетентність”. Так, О. Кучерук, визначаючи цілі створення й використання системи методів навчання української мови в основній школі, зауважує, що „мовленнева текстова компетентність – здатність володіти знаннями базових мовленневих понять; уміння в розумінні, інтерпретуванні, оцінюванні сприйнятого на слух, прочитаного тексту, розрізнення основної, другорядної інформації; здатність до асоціативної мовленнево-мисленневої діяльності; здатність планувати майбутній текст; здатність до мовленневої творчості; вміння використовувати мовні засоби (усно, письмово) залежно від типу, стилю мовлення; здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленневої діяльності” [177, с. 98].

О. Копусь вважає, що з-поміж власне фахових компетентностей (лінгвістичної, літературознавчої, методичної) учителя-філолога чільне місце посідає текстова компетентність, що виявляється в практичній діяльності студентів з оволодіння методами і прийомами інтерпретації тексту, зокрема й концептуальним аналізом художнього твору. Дослідниця зауважує, що текстова компетентність – це найвищий щабель філологічного осягнення текстового концепту, коли виявляється інтегративне мислення філолога в єдності й інтеграції лінгвістичної, літературознавчої і методичної компетентностей [155]. Суголосною є думка М. Вітошко: „Текстова компетенція – це філологічне осмислення художнього тексту, де виявляється інтегроване мислення філолога в єдності лінгвістичної і літературознавчої компетенцій” [46, с. 140]. Спираючися на висловлені науковцями твердження, текстову компетентність пов’язуємо із здатністю особистості реалізовувати текстову діяльність, що передбачає ініційоване певною потребою створення і/або інтерпретацію тексту.

О. Божко в наукових студіях, присвячених проблемі формування текстотвірних умінь і навичок учнів, послуговується поняттям „текстотвірна компетентність” і визначає його як виявлення здатності й готовності учня до здійснення текстотвірної діяльності, до використання на практиці текстознавчих і мовних знань і відповідних умінь, навичок. На її думку, текстотвірна компетентність, по-перше, є основним складником мовленнєвої компетентності; по-друге, ґрунтується на вміннях і навичках здійснювати всі види текстотвірної діяльності. Текстотвірна компетентність – це сформована особистісна якість як результат досвіду реалізації набутих теоретичних знань, а також умінь, навичок текстосприймання й текстостворення, що забезпечують успішність текстотвірної діяльності, і виявлення позитивного ставлення до її процесу та результату [27, с. 2–3].

Сумнівним видається визначення, запропоноване М. Орел: „Текстотвірна компетенція полягає у вмінні комунікантів створювати тексти різного типу згідно з прийнятими у певному мовному колективі правилами і

стереотипами” [242]. Свою позицію пояснюємо тим, що, по-перше, в сучасній лінгводидактиці переконливо доведено, що „осмислення (як і сприймання, і усвідомлення тощо – *Т.Г.*) тексту – складний процес, який підпорядковується певним закономірностям, зумовлений феноменальними особливостями роботи людського мозку та побудови самого тексту” [90, с. 175]. По-друге, невиправданим видається використання поняття „мовний колектив”. Зважаючи на те, що створення тексту є результатом текстотвірної діяльності, доцільно було вжити не лише поняття „мовний колектив” („сукупність індивідів, які соціально взаємодіють і виявляють певну єдність мовних ознак”), а й „мовленнєвий колектив” („колектив, що відрізняється від інших не інвентарем мовних одиниць, а їх вживанням у мовленні”) [67; 333, с. 71].

Неоднозначним є погляд учених (О. Божко [29], Н. Болотнова [32], М. Димарський [102], Т. Кавицька [131], Н. Перхайло [262] та ін.) і на структуру текстотвірної компетентності. Узагальнимо думки:

- метатекстова мікрокомпетенція, що містить загальні знання про текст як засіб комунікації, створений для певних цілей та адресатів; усвідомлення текстотворення як умотивованої, цілеспрямованої та культурологічно зумовленої діяльності; усвідомлення важливості фонових знань для інтерпретації та створення текстів; базові знання про жанри текстів та їх ознаки; текстотипологічна мікрокомпетенція – знання про специфіку текстотворення, вміння аналізувати культурні та комунікативні особливості висловлювань, вміння віднайти функційні текстові маркери в повідомленнях різних жанрів, вміння порівнювати тексти; текстопродуктивна мікрокомпетенція – це вміння будувати та редагувати тексти [131];

- трирівневе утворення, що складається з інвективної, диспозитивної та елокутивної субкомпетенцій, що відображають етапи текстопородження [102];

- знання основ теорії тексту (його видів, жанрів, стилів) і вміння створювати й адекватно сприймати тексти, а саме: 1) знання дійсності,

уміння відображувати її в слові в процесі текстотворення й розуміти на основі інтерпретаційної діяльності; 2) уміння виявляти свій погляд на світ, свою творчу індивідуальність у виборі життєвого матеріалу та його відображенні в слові; усвідомлення індивідуального авторського стилю; 3) знання про сфери спілкування, ситуації, умови спілкування й уміння враховувати це під час текстотворення й текстосприйняття; 4) знання про адресата й уміння враховувати цей чинник у процесі текстової діяльності; 5) знання мовних ресурсів, уміння їх відбирати, організовувати в процесі текстової (текстотвірної) діяльності [32];

•1) *готовність* до прояву текстотворчої компетентності (ціннісно-сміслові характеристики – особистісно-мотиваційний аспект); 2) *знання* змісту текстотворчої компетентності (тобто когнітивний аспект), за допомогою яких реалізуються комунікативні, професійні, риторичні функції; 3) *уміння*, що надають можливість реалізувати праксеологічну, рефлексивну функції, 4) *досвід* прояву текстотворчої компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто діяльнісний аспект); 5) *емоційно-вольова регуляція* процесу і результату прояву текстотворчої компетентності (рефлексивно-оцінний аспект); 6) *індивідуально-психологічні характеристики* особистості [262, с. 236–237].

•знання мовних засобів усіх рівнів і вміння відбирати в процесі текстотвірної діяльності (ТД) найдоцільніші з них; знання про сфери, ситуацію, умови й учасників спілкування та вміння здійснювати ТД; знання основ теорії тексту та вміння застосовувати їх практично в процесі ТД; знання про види мовленнєвої діяльності та їх різновиди, а також уміння адекватно сприймати, інтерпретувати, розуміти, відтворювати чужий текст і створювати власний [29].

Перспективною вважаємо думку, що текстотвірна компетентність містить знання про текст, текстотвірні вміння й навички, досвід текстотворення, ціннісні ставлення та особистісні якості, готовність (здатність) створювати висловлення різних типів (Н. Перхайло); формування

її відбувається в три етапи, пов'язані з текстотворчою діяльністю, зокрема: передтекстовий – виявлення особливостей побудови текстів під час сприймання, розуміння, інтерпретації висловлення; власне текстовий – застосування мовних засобів відповідно до комунікативної мети в процесі породження мовлення; післятекстовий – удосконалення висловлення (Л. Кратасюк). Таку послідовність реалізації текстотвірної діяльності візьмемо за основу під час розроблення експериментальної методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв.

З огляду на багатоаспектність тексту як дидактичної категорії, Н. Голуб уточнює й розмежовує терміни „текстова діяльність” і „текстотворча діяльність”. Підставами для цього вважає різноманітну діяльність, об'єктом якої є текст: учні аналізують текст, видозмінюють його, сприймають, осмислюють, відтворюють, ведуть пошук, моделюють, зіставляють, узагальнюють, вивчають тощо. Усе це загалом становить зміст текстової діяльності – системи дій на основі знань, навичок і вмінь, що дають змогу створювати тексти, сприймати й інтерпретувати їх. Текстотворчу діяльність науковець розуміє як організовану вчителем чи самоорганізовану планомірну роботу, спрямовану на продукування текстів різних типів, стилів і жанрів. Ефективність її залежить від сформованості відповідних умінь і навичок. З огляду на зазначений зміст термінів, логічним видається таке відношення між ними: „текстова діяльність” є ширшим, складнішим поняттям, одним із елементів якого є „текстотворча діяльність” [64, с. 23]. Суголосне з попереднім визначення текстотворчої діяльності, сформульоване О. Кучерук: „процес створення тексту на основі текстотворчих умінь, шляхом активізації індивідуального досвіду, структурованого у свідомості й підсвідомості мовця” [176, с. 9].

О. Божко визначає текстотвірну діяльність як „специфічний вид мовленнєвої діяльності, систему цілеспрямованих і вмотивованих дій на основі текстотвірних умінь, що забезпечують сприйняття, розуміння, інтерпретування, відтворення, створення й удосконалення текстів” [30, с. 72].

Як бачимо, авторка пов'язує текстотвірну діяльність не лише із продукуванням текстів, а й зі сприйманням і розумінням їх.

На основі аналізу мовознавчих і лінгводидактичних джерел з досліджуваної проблеми Н. Грона визначає „текстотворчу діяльність учнів / студентів як процес, організований учителем / викладачем чи самоорганізований, створення змістових комунікативних одиниць (від окремого речення до цілого тексту), граматична і композиційна структура яких умотивована стилем, типом, жанром” [78, с. 43].

Зроблені дослідницями висновки вважаємо вагомими для нашого дослідження і, спираючися на них, текстотвірну діяльність визначаємо як динамічну й вмотивовану систему дій мовця, які спрямовані на продукування текстів на основі сформованих текстотвірних умінь і навичок й реалізуються відповідно до ситуації спілкування та з урахуванням набутого ним життєвого й комунікативного досвіду.

Учені (О. Божко [30], Н. Голуб [64], Л. Златів [126], О. Компаній [148], О. Кучерук [176], Л. Мамчур [203], Н. Перхайло [260], Л. Попова [275], А. Попович [278] та ін.), розкриваючи окремі аспекти текстотвірної діяльності учнів і студентів, послуговуються терміном „текстотворення” і пов'язують його із продукуванням здобувачами освіти текстів.

Т. Радзівська розглядає текстотворення в межах системи текстової комунікації – як одну з її фаз, поряд із фазою рецесії тексту, а термін „текстова комунікація” використовує для позначення комунікативних процесів, що здійснюються за допомогою тільки писемних текстів, тобто при опосередкованості комунікативного контакту [286, с. 7]. Н. Голуб, визначаючи головні завдання вивчення текстової комунікації, з-поміж інших наголошує і на дослідженні процесу текстотворення – „комунікативній діяльності суб'єкта, який формує текст” [63, с. 225].

Погляд на процес текстотворення „як здатність брати участь у творенні тексту, властивість „будувати” текст, поєднуючи в одне ціле всі його частини й окремі речення з урахуванням комунікативної настанови, цілісного смислу,

спільного загального задуму – всіх чинників, що зумовлюють його творення або інтерпретацію” [154, с. 9] репрезентує А. Конопленко. Автор оперує поняттями „здатність” і „властивість”, які здебільшого пов’язують з кимось або чимось, тобто із особистістю.

О. Божко на основі аналізу запропонованих у сучасній лінгвістичній науці дефініцій поняття „текстотворення” констатує, що текстотворенню властива процесуальність і воно охоплює низку операцій, які взаємодіють складним чином: утворення окремих речень (висловлень), взаємозв’язок (безпосередній і на відстані) і порядок зчеплення їх. Учена лінгвістичне явище *текстотворення* тлумачить „як процес, сукупність послідовних переходів від однієї текстової одиниці до іншої за допомогою засобів міжфразного зв’язку, що забезпечують тематичну єдність, структурну, змістову й комунікативну цілісність висловлювання” [30, с. 49]. Таке визначення вважаємо найбільш повним, водночас, на нашу думку, доцільно вказати на суб’єктність цього процесу.

Узагальнюючи зміст наведених визначень, доходимо висновку, що текстотворення є процесом, який передбачає послідовні дії суб’єкта, спрямовані на створення тексту. Суголосні з Н. Голуб в тому, що „для процесу текстотворення важливе значення мають знання текстової норми і, зокрема, таких її складників, як комунікативно-прагматичні текстові норми, норми формування змістового плану тексту, жанрово-стилістичні, композиційно-мовленнєві й текстові норми, пов’язані з технічним оформленням” [63, с. 231]. Висновки вченої вважаємо за потрібне врахувати в експериментальному навчанні.

Результатом сформованості текстотвірної компетентності, зокрема, стане й сформованість текстотвірних умінь і навичок. Візьмемо за основу виділені Л. Кратасюк [164, с. 8] текстотвірні вміння й адаптуємо їх до пропонованого дослідження: узагальнені текстотвірні вміння (інформаційно-змістові, структурно-композиційні, граматико-стилістичні, редагування), спільні для всіх видів текстової діяльності; спеціальні вміння, що стосуються

сприймання, продукування й удосконалення текстів певного типу, стилю й жанру мовлення і формуються під час текстотвірної діяльності.

Зважаючи на результат текстотвірної діяльності, Л. Шевчук, по-перше, доцільним вважає розгляд текстотвірних умінь у контексті інформаційної компетентності, а саме – роботи з текстовою інформацією: ознайомлення, репродукція, перетворення інформації, створення власного продукту на основі отриманої чи самостійно знайденої інформації. По-друге, розгляд текстотвірних умінь крізь призму текстотвірної компетентності мотивує актуальність такої передумови формування текстотвірних умінь учнів, як засвоєння ними текстологічних знань (про будову тексту, його ознаки, види текстів тощо), навчальної інформації про специфіку процесу текстотворення [334, с. 521].

Аналіз сформульованих науковцями визначень переконує в неоднозначності й багатоаспектності понять „текстотвірна компетентність” і „текстотвірні вміння й навички”. По-перше, відсутня однаковість у тому, що це – компетенція чи компетентність. Така ситуація, на нашу думку, зумовлена розвитком наукової парадигми відповідно до вимог соціуму й осучаснених стандартів, концепцій і програм. До того ж, як свідчить вивчення спеціальної літератури, у шкільній лінгводидактиці, на відміну від вишівської, окреслився певний підхід до вживання цих термінів: предметна і ключові компетентності, а їхні складники – компетенції. По-друге, спостерігається термінологічний різнобій щодо позначення, по суті, спільної для понять дефініції: „текстотвірна компетентність”, „текстотвірна компетентність” і „текстова компетентність”. Під час уточнення базового поняття дослідження керуватимемося висновками, зробленими К. Городенською: „...ознаку, пов’язану із творенням, формуванням чогонебудь виражає в прикметниках компонент -твірний. Тому правильно вживати державотвірний, націєтвірний, системотвірний, *текстотвірний* (виділення наше – Т.Г.), реченнєвотвірний, словотвірний ...” [73, с. 119]. Одночасно сформульовані науковцями визначення об’єднують те, що вони

пов'язують текстотвірну компетентність зі здатністю особистості продукувати тексти відповідно до умов життєвої, навчальної або професійної ситуації.

Аналіз структури текстотвірної компетентності підтвердив відмінність у визначенні структурних компонентів, проте переконав, що його пов'язують здебільшого з комунікативною компетентністю, яка є складником професійної компетентності майбутнього фахівця.

Текстотвірна компетентність є провідним індикатором сформованості професійної компетентності особистості й корелюється з вимогами професіограми до представників певного фаху [85, с. 8]. З-поміж причин можливих помилок судноводія, що знижують ефективність його діяльності та, відповідно, можуть спричинити аварійну ситуацію, О. Тимофєєва, із покликанням на циркулярний лист Міжнародної морської організації „Роль «людського фактора»”, називає такі: низький рівень поінформованості (про місцезнаходження судна, про обслуговування), незабезпечення зв'язку (між судноводіями, між судноводіями й механіками), неправильне розуміння вимог інструкцій і розпоряджень, незнання мови, помилкове формулювання команд, неправильне розуміння та інтерпретацію ситуації чи проблеми [318, с. 84–85]. З огляду на це професійна діяльність майбутніх судноводіїв потребує сформованості вмінь обрати потрібний комунікативний код, що забезпечує адекватне сприймання й відповідне передавання професійно важливої інформації; чітко, лаконічно й зрозуміло висловлювати свою думку, дотримуючися стратегій і тактик безконфліктного спілкування; вести конструктивний діалог, обстоюючи власну думку переконливими аргументами та прикладами й ілюструючи мовну толерантність; протистояти мовній агресії; „керувати увагою людей, викликати бажану реакцію співрозмовника вербально або невербально, залучати співрозмовника до спільних дій; підтримувати зворотній зв'язок, інтерпретувати зміст висловлювань у зв'язку зі зміною ситуації” [318, с. 95]; розвитку здатності прогнозувати результат власної мовленнєвої діяльності, аналізувати свою

мовленнєву поведінку і корегувати її відповідно до ситуації спілкування. Зазначені вміння й здатності пов'язані із реалізацією курсантами текстотвірної діяльності. Ураховуючи, що майбутня професійна діяльність випускників морехідного коледжу передбачає спілкування не лише з членами екіпажу, а й з представниками різних держав, носіями різних мов, важливим складником текстотвірної компетентності вважаємо вміння ефективного й толерантного міжкультурного спілкування.

У роботі тлумачимо *текстотвірну компетентність майбутніх судноводіїв* як здатність особистості, що є результатом здобування знань про текст в аспекті професійної комунікації, оволодіння вміннями й навичками текстосприймання й текстотворення, набуття досвіду міжособистісного й міжкультурного спілкування. Сформованість текстотвірної компетентності уможливорює позитивне ставлення до реалізації текстотвірної діяльності, дає змогу критично оцінити результат. Аналіз наукових доробків дають підстави висновкувати про таку структуру означеного феномену: здатність усвідомлено застосовувати знання про текст як лінгвістичну й комунікативну одиницю, усвідомлення ролі і значення правильно побудованого тексту для здійснення ефективної комунікації; сформовані в курсантів уміння й навички текстосприймання й текстотворення; досвід текстотвірної діяльності.

Ефективність сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв залежить від опанування ними текстологічних знань й оволодіння вміннями й навичками сприймати й продукувати тексти, зокрема сприймати висловлення, розуміти й інтерпретувати його для прогнозування подальшої текстотвірної діяльності, оцінювати його з погляду змісту, форми й інформаційної вагомості, створювати власний текст, ураховуючи особливості адресата, умови спілкування, своєрідність міжкультурного спілкування, застосовуючи комунікативні тактики, удосконалювати й редагувати його, оцінювати успішність власної текстотвірної діяльності й означеної діяльності інших учасників спілкування з дотриманням норм мовленнєвого етикету.

Визначення сутності базового поняття дослідження „текстотвірна компетентність майбутніх судноводіїв” зумовлює визначення психолінгвістичних засад формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв.

1.2. Психолінгвістичні засади формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови

Організація процесу формування текстотвірної компетентності курсантів потребує врахування психолінгвістичних особливостей сприймання й створення тексту, адже він „...є найбільш звичним феноменом людської життєдіяльності, можливо, саме тому виникає уявлення, що текст є чимось само собою зрозумілим, цілком безпроблемним. Водночас більш пильний погляд легко визначить, що поняття „текст” являє собою досить сильну абстракцію, яка приховує велику різноманітність конкретних явищ, ...і яка навіть піддає сумніву необхідність ототожнювати ці явища актом підведення їх під одне поняття” [43, с. 53].

У психології і психолінгвістиці (Т. Дридзе [93], І. Жинкін [110], І. Зимня [125], О. Леонтєв [187], Л. Рубінштейн [290], І. Синиця [306] та ін.) текст потрактовано як одиницю спілкування, як продукт і об’єкт комунікативно-пізнавальної діяльності, як її образ [94, с. 81], багаторівневе ієрархічно організоване ціле, де центральне місце посідає ієрархія предикатів, певним чином розподілених у тексті [110, с. 4].

Зміст текстової діяльності визначають, беручи до уваги її суб’єктність, зумовленість психічними процесами, спосіб реалізації. Посутніми, крім наведених у підрозділі 1.1, вважаємо й такі визначення текстової діяльності, сформульовані психологами: „система дій на основі знань, навичок і вмінь, що дають змогу створювати тексти, сприймати й інтерпретувати їх” [32, с. 301]; „вид особистісної активності, що містить вербальні й невербальні інтелектуально-мислительні операції, які здійснюють для організації смислів

під час спілкування” [94, с. 45–46]. Продуктом текстової діяльності вважають текст.

Процес сприймання й створення тексту тривалий час лишається об’єктом дослідження. Учені (О. Божко [30], Н. Болотнова [32], Н. Голуб [63], В. Маслова [206] та ін.) пов’язують розуміння природи тексту з особистістю автора і читача, тобто можна говорити про так званій „текст продуцента” і „текст репродуцента”, при цьому зміст і форма тексту залишаються однаковими. У межах цього підходу текст розглядають як двоєдиний процес: сприймання і породження. Текст породжується не тільки під час спілкування з іншими носіями мови, а й існує у формі процесу сприймання і для слухача, і для мовця. Так забезпечені два боки динамічної природи тексту. На думку І. Дроздової, особливості тексту полягають у тому, що він поєднує інваріантне і варіантне, загальне і часткове, генеральне й індивідуальне. Індивідуальні риси, зазначає автор, визначають неповторну своєрідність кожного тексту, а генеральне – те, що складає „текст узагалі” [95, с. 122]. Така біполярність тексту свідчить про те, що „за кожним текстом стоїть система мови. У тексті їй відповідає все повторене і відтворене, і те, що повторюється і відтворюється, все, що може бути дано поза певним текстом (даність). Але одночасно кожний текст є чимось індивідуальним, єдиним і неповторним, і в цьому смисл (задум , заради якого він створений)” [13, с. 283].

Як слушно зазначає Н. Голуб, психолінгвістика, на відміну від інших наук, аналізуючи текст і його функціонування (тобто процеси створення та сприймання) як людську діяльність, виділяє три основні напрями: 1) дослідження створення тексту, 2) дослідження сприймання тексту і 3) комплексне вивчення закономірностей створення і сприймання тексту [63, с. 225]. У контексті дослідження актуальними є всі напрями текстосприймання й текстотворення, що зумовлює розгляд формування текстотвірної компетентності курсантів у міждисциплінарних координатах.

Проблема сприймання і створення тексту вже тривалий час не втрачає своєї актуальності, про що свідчить аналіз праць з психолінгвістики. Більшість психолінгвістичних шкіл ці процеси вважають головним об'єктом свого дослідження. Сприймання мовлення – це „процес відшукування суті, що криється за зовнішньою формою висловлення. Важливим завданням сучасної науки є вирішення проблеми розуміння та інтерпретації реальності, зокрема психічної реальності людини, її особистого досвіду, зафіксованого в різних текстах” [57, с. 134].

Вивчення наукових праць переконало, що сприймання й розуміння тексту психологи, психолінгвісти і лінгводидакти (І. Зимня [123], О. Леонт'єв [188], М. Пентилюк [253], В. Статівка [314] та ін.) розглядають у взаємозалежності: сприймання чужого мовлення потрактовують як „різновид мовленнєвої діяльності людини, який полягає у визначенні смислу почутих або прочитаних текстів (висловлювань), усвідомленні авторських особливостей мовлення тощо” [337, с. 20], а розуміння – як уміння не тільки аналізувати мовний матеріал, не тільки диференціювати звукові одиниці, а й синтезувати їх. У контексті нашого дослідження доцільно розглянути сприймання тексту з погляду текстової діяльності загалом і текстотвірної зокрема. Такий вибір пояснюємо тим, що досвід текстотворення пов'язаний із досвідом, набутим під час сприймання, розуміння й усвідомлення інформації. Наприклад, словниковий запас продуцента, сформовані в нього й прогнозовані ним уявлення про предмет висловлення, мовна пам'ять тощо і є тією основою, що впливає на продуктивність текстотвірної діяльності, додає мовцеві впевненості в комунікуванні.

На взаємозалежності між особистим досвідом людини і сприйманням наголошує М. Варій: воно передбачає відображення у свідомості людини окремих властивостей предметів і явищ, що діють у відповідний момент на органи відчуття; сприймання містить також і дані попереднього досвіду особистості, тому воно багатше від безпосередніх відчуттів і передбачає розпізнавання предметів і явищ, віднесення їх до певних груп, відомих із

попереднього досвіду [42, с. 286]. У процесі навчання відбувається сприймання не лише предметної наочності, а й її знакових форм, а також словесної інформації мовця [64, с. 31]. Тому сприймання доцільно розглядати як перший етап „поглинання” адресатом тексту; від його продуктивності залежить успішність усіх наступних етапів, зокрема й текстотворення, оскільки адресат може просто сприймати текст „чи (у кращому разі) критикувати, захоплюватися ним або заперечувати, гратися його формою, тлумачити його зміст, приймати визнані інтерпретації або прагнути самому написати оповідання. Зрештою, адресат може зреагувати на художній твір (*і не тільки – Т.Г.*), створивши власний, новий” [343, с. 38].

Зважаючи на це, логіка дослідження зумовила більш докладний опис сприймання тексту. Як свідчить студіювання спеціальної літератури [4; 17; 43; 57; 60 та ін.], сприймання тексту – складний цілісний психологічний процес, пов’язаний з усвідомленням його цілісності, яку можна виявити в наборі ключових слів (макрозв’язок), і зв’язності, яка сприймається як загальна схема тексту в його надфразовій єдності (мікрозв’язки). Тому і слухач, і читач повинні „згорнути” текст в образну схему, а далі за нею або на основі її створити власний текст, проте у внутрішньому мовленні. А для цього необхідна настанова на розуміння, знання мовної системи і норм побудови тексту, вміння розпізнавати підтекст, знання особистості автора, ситуації тощо. М. Жинкін зазначає: „У будь-якому тексті, якщо він завершений і послідовний, висловлена одна основна думка, одна теза, одне положення. Усе інше підводить до цієї думки, розвиває її, аргументує, розробляє” [109, с. 250].

Відповідно виникає питання, пов’язане з індивідуальним аспектом сприймання висловлення, оскільки воно (сприймання) „по суті ніколи не починається з нуля: завжди існує або ситуація, що тому сприяє, або спільний для автора і читача (слухача) досвід, або попереднє повідомлення, на якому будується новостворене” [120, с. 119]. Погоджуємося з думкою Л. Глоби, що

варіативність сприймання одного й того самого тексту пояснюється кількома психологічними причинами:

1) прояви мотиваційної, когнітивної та емоціональної сфер особистості: ті потреби, мотиви, цілі, що спонукали реципієнтів звернутися до цього тексту; емоційний стан у момент сприйняття тексту; міру концентрації уваги, життєвий досвід, розвиток уяви, здатність міркувати словесно-художніми образами тощо;

2) у процесі осмислення тексту індивід обов'язково спирається на свої знання про довколишній світ. Це допомагає йому орієнтуватися в описаній у тексті ситуації, домислювати, міркувати про її правдоподібність чи нереальність;

3) психофізіологічні особливості індивіда: його стать, вік. Статеві й вікові особливості визначають картину світу людини, від якої залежить варіативність сприйняття й трактування змістових компонентів тексту [57, с. 136].

У доборі текстів доцільно враховувати досвід текстотвірної діяльності студентів, їхній життєвий досвід і професійну орієнтацію, прогнозувати шляхи подальшого застосування ними сприйнятої інформації у створенні тексту, тобто текст мусить бути цікавим для студентів у всіх аспектах, бо „чим менше повідомлення захоплює одержувача своїм змістом і способом сприйняття, чим менше той, хто сприймає повідомлення, насолоджується грою інтелектуальних сил” [323, с. 14].

Аналітичний огляд спеціальної літератури свідчить, що вчені (В. Белянін [17], О. Каменська [132], М. Миронова [220] та ін.) не одностайні у виділенні рівнів (стадій, фаз) сприймання тексту. Така різнобічність поглядів залежить передусім від стильової належності тексту. Зокрема О. Каменська виділяє такі три фази сприймання: перша фаза – „мотиваційна”, що визначає первинний – мотиваційно-спонукальний – рівень процесу сприймання; друга фаза охоплює процеси безпосередньої взаємодії реципієнта з текстом та оброблення отриманої інформації; третя фаза

пов'язана із процесами розуміння тексту, що зумовлює розвиток тезаурусу і концептуальної системи мовної особистості [132, с. 126–127]. Дещо подібною є думка М. Миронової, яка стадіями сприймання художнього тексту називає такі: 1) мотиви та загальна настанова, які сприяють виокремленню критеріїв відбору текстів – і, як наслідок, готовності реципієнта до контакту із твором; 2) передкомунікативна стадія, тобто настанова та готовність до певної діяльності; 3) комунікативна стадія – настанова на читання, сприйняття тексту; 4) оцінка тексту [220, с. 21–22].

Нам імponує наукова позиція А. Буднік, яка зазначає, що першим етапом є безпосереднє сприймання тексту як прийому повідомлення, на наступному етапі відбувається осмислення, шляхом аналізу вербальної форми, що призводить до розуміння тексту і, врешті, через співвіднесення декодованої інформації, що виокремлено з тексту, з наявними знаннями про екстралінгвістичну реальність, відбувається інтерпретація тексту. Всі три стадії у край важливі для здійснення адекватної, успішної комунікації. На думку автора, шлях, який проходить студент до сприйняття тексту, може бути поданим у вигляді ланцюжка: фізичне сприйняття тексту – розуміння прямого, „поверхневого” значення – співвідношення з консітуацією, контекстом – розуміння „глибинного” значення – співвідношення із фондом знань, пресупозицією – інтелектуально-емоційне сприйняття тексту, усвідомлення змісту тексту, його концепту. Запропонована модель комунікативного акту відображає основні етапи процесів породження і сприйняття тексту й дозволяє врахувати сукупність чинників, які зумовлюють перебіг комунікації, що розглядається з погляду триєдності: автор – текст – реципієнт [39, с. 31]. З-поміж таких чинників вагоме місце посідають мотиваційна сфера реципієнта, тобто врахування мети або мотивів, якими він керується сприймаючи текст, та механізм апперцепції – „залежність сприймання від попереднього досвіду” [17, с. 101].

Із сприйманням тексту пов'язаний процес розуміння – специфічний пізнавальний процес, складне ієрархічно побудоване психічне відбиття

об'єктів пізнання, внаслідок якого створюються нові або відтворюються старі, але по-новому видні, так чи так емоційно забарвлені системи концептів і образів, які поєднують у собі власне продукт цього відбиття з відповідними елементами особистих знань [4]. Розуміння смислу висловлення залежить від ланцюга „асоціацій, що виникають у розумі під впливом знайомих слів” [52, с. 956], тому кожен дібраний викладачем текст повинен загалом у змісті й на кожному мовному рівні містити „відоме” й „нове” для студентів, апелювати до їхньої знанневої, емоційної, когнітивної сфери.

Слушною вважаємо думку Н. Чепелевої про те, що розуміння тексту – це завжди діалог читача з автором, опосередкованим матеріальним носієм якого є текст. Специфіка процесу розуміння тексту полягає у виконанні складної роботи, в результаті якої з розгорненого повідомлення виділяється головна думка, сприйняте повідомлення спресовується у внутрішньому мовленні людини до „комплексу смислів”. Це відбувається через стискання повідомлення до смислової теми, що є своєрідним внутрішнім кодом, еквівалентним змісту того тексту, що сприймається. Унаслідок розумового перероблення текстової інформації у читача відбувається виникнення деякої моделі тексту у вигляді скомпресованого до „тематичних смислових точок” сенсу [331].

Провідними психолого-педагогічними умовами формування в студентів прийомів розуміння навчального тексту Р. Кириченко вважає: 1) включення такого навчання в контекст навчально-професійної діяльності студентів; 2) спрямованість на оволодіння студентами вміннями свідомої, довільної реконструкції текстового матеріалу за допомогою когнітивних операцій розуміння та діалогічної взаємодії з твором; 3) урахування в процесі створення навчальних завдань структурно-смислових особливостей навчальних текстів [138]. Отже, під час розуміння тексту студент-реципієнт отримує відповіді на такі питання: про що йдеться в тексті? (з'ясувати тему, мікротеми й основну думку) → наскільки подана в тексті інформація важлива для мене? (простежити аргументованість, логічність, послідовність

викладу думок) → для чого мені потрібна ця інформація? (зрозуміти мотив створення тексту продуцентом, оцінити використані мовні засоби й когнітивну цінність викладеного).

Досліджуючи механізми, пов'язані з процесами сприймання, розуміння і створення тексту, А. Залевська наголошує на необхідності більш глибокого вивчення психічних процесів і закономірностей, що беруть участь у продукуванні й розумінні тексту [118, с. 150–171]. Існує кілька теорій процесу породження мовлення (схоластичні, моделі породження мовлення на основі граматичної трансформації, когнітивні моделі тощо). Погоджуємося з ученими, що допоки проблема визначення поняття „текст” залишається дискусійною, не може існувати і єдиної теорії його породження.

Одним із перших наукове обґрунтування теорії породження тексту висунув Л. Виготський [52], зафіксувавши єдність процесів мислення й мовлення. Подальші інтерпретації процесу породження тексту достатньо близькі (М. Жинкін [110], І. Зимня [123], О. Леонтьєв [187; 188], О. Лурія [193] та ін.). Спільність сторін двоєдиного процесу текстової діяльності (автор – читач) дослідники вбачають у механізмі згортання тексту. Якщо під час розуміння згортання завершує процес формування цілісного загального змісту, то під час породження тексту згортання полягає у відборі з усього змісту мислення тих елементів, які повинні скласти зміст майбутнього тексту загалом. Як стверджує А. Новіков, таке згортання тексту набуває форми „задуму” [229].

Породження тексту розглядають як продукт мовленнєвої діяльності особистості і пов'язують із текстовою діяльністю. Вивчення дисертаційних праць з методики навчання української мови переконує, що за основу дослідження психолінгвістичних особливостей формування мовлення учнів і студентів беруть чотирикомпонентну модель породження мовлення, розроблену О. Леонтьєвим. Вона містить такі складники: мотив, „тобто потребу висловити, передати певну інформацію”; задум, що трансформується в загальну схему висловлювання, тобто відбувається визначення того, про що

слід сказати і що необхідно сказати; етап внутрішнього програмування; етап лексико-граматичного розгортання висловлення; етап його реалізації у зовнішньому мовленні [186].

О. Ковтун на основі ґрунтовного аналізу процесу мовленнєвої діяльності, доходить висновку, що перший рівень процесу породження мовлення – мотиваційно-спонукальний – являє собою „сплав” мотиву і комунікативного наміру. На цьому рівні мовець „знає” тільки про що, а не що говорити, тобто він знає загальний предмет чи тему висловлювання і форму взаємодії зі слухачем, що визначається комунікативним наміром (одержання, запит чи видача інформації). Другий рівень – формування думки засобами мови – відповідає за логічну послідовність і синтаксичну правильність мовленнєвого висловлювання. Формувальний рівень актуалізує механізм відбору слів, механізм часового розгортання і артикуляційну програму, яка безпосередньо реалізує і об’єктивує задум у процесі формування і формулювання думки засобами мови. На третьому рівні – рівні реалізації – відбуваються процеси артикуляції та інтонування [144, с. 8–9].

Привертають увагу висновки В. Статівки, зроблені на основі аналізу наукових джерел. Автор вважає, що відповідно до фаз породження продуктивну мовленнєву діяльність (а саме текстову) можна структурувати так: із фазою орієнтування співвідноситься передтекстовий етап, під час якого відбувається осмислення потреби висловлення, трансформація потреби в мотив висловлення (тексту), осмислення і формулювання мети, формування загального задуму тексту: вибір предмета мовлення, добір і систематизація матеріалів до змісту тексту, формулювання головної думки тексту; визначення ходу думки в програмованому тексті, планування, моделювання тексту в опорних конструкціях. Із фазою реалізації програми діяльності – текстовий етап, що характеризується добором і реалізацією типу і функції зачину, моделюванням тексту у вигляді опорних конструкцій відповідно до пунктів плану і жанрових еталонів, розгортання опорних конструкцій у компоненти тексту за допомогою наведення прикладів,

деталей, шляхом порівняння, зіставлення, протиставлення, переліку причин, наслідків тощо; вибір зв'язку між заготовленими компонентами змісту тексту. Фаза контролю – післятекстовий етап – передбачає порівняння задуму, плану, моделі тексту з результатами чорнового тексту і внесення необхідних коректив; розподіл чорнового тексту на абзаци; стилістичну, орфографічну і пунктуаційну роботу [314, с. 19].

Водночас привертають увагу твердження про „специфічність, нетотожність мовленнєвій діяльності” текстової діяльності. На думку Т. Дридзе, „особлива роль текстової діяльності полягає в тому, що вона не тільки супроводжує всі інші види діяльності людини, але ж є і самостійно мотивованою та цілеспрямованою предметною діяльністю” [Цит.: за 103, с. 7].

Т. Дридзе вважає можливим розгляд текстової діяльності як трифазної (за П. Гальпериним), що містить: 1) орієнтування, яке полягає в специфічній за змістом і спрямованістю інтелектуально-мислительній активності, що передбачає усвідомлення проблемної ситуації спілкування й предмета комунікації – комунікативного наміру, який мотивує текстову діяльність і диктує зміст і структуру комунікативно-пізнавальної програми, яку планують реалізувати; 2) виконання, що передбачає матеріалізацію замислу спілкування засобами певної семіотичної системи (мови); 3) корекцію (контроль), яка полягає у відпрацюванні і задуму спілкування, і способу його матеріалізації в тексті [94, с. 57].

Не вдаючися до дискусії, вважаємо, що під час формування текстотвірної компетентності студентів викладачеві слід орієнтуватися на таку динамічну структуру створення тексту, що складена на основі узагальнення поглядів психолінгвістів і лінгводидактів і містить такі етапи: мотиваційно-прогностичний, внутрішнього програмування, реалізації схеми висловлення у зовнішньому мовленні та контрольньо-рефлексійний. Розглянемо докладніше кожен з них.

Упродовж мотиваційно-прогностичного етапу відбувається усвідомлення мовцем потреби висловитися, мотивація текстотвірної діяльності, визначення мети, формулювання основної теми й думки висловлення відповідно до ситуації спілкування, моделювання змісту тексту, тобто складання так званої схеми висловлення.

Під час першого етапу „виникає мовленнєва потреба: уважно вислухати і зрозуміти почуте, прочитати або написати що-небудь, а також – і це головне – сказати що-небудь кому-небудь з якоюсь метою” (О. Ковтун). Важливість усвідомлення потреби пояснюємо цитатою з праці І. Зимньої: „якщо в процесі навчання говоріння ... учень не відчуває потреби говорити, то це не створить готовність, ... утруднить створення мовної настанови і актуалізацію мовних засобів. Якщо учень не має чіткого комунікативного наміру, він не зможе здійснити адекватне ситуації спілкування смислове членування фрази. Іншими словами, він, не регулюючи спілкування, і не здійснює його” [125, с. 82].

На думку І. Горелова, К. Сєдова, мотив – це „перша інстанція в породженні мовлення”, оскільки саме він впливає на визначення комунікативного наміру, готовність особистості до мовленнєвої дії. Водночас мотив можна вважати останнім етапом у процесі сприймання і розуміння тексту, оскільки ми „розуміємо не мовлення, і навіть не думку, а те, заради чого висловлює наш співрозмовник ту чи ту думку, тобто мотив мовлення” [71]. „Мовець завжди керується якоюсь потребою, – зауважує В. Мельничайко, – ставить перед собою якусь мету” [215, с. 25]. На взаємозалежності мети, обраних мовцем мовних засобів й продуктивності мовлення наголошує вчений: „Повна реалізація задуму можлива лише тоді, коли для оформлення висловлювання будуть використані мовні засоби і композиційні прийоми, що найкраще відповідають змістові й комунікативній меті мовця” [215, с. 25].

Т. Гнаткович переконливо доводить, що мотив висловлювання залишає свій відбиток у семантиці речення – це ті компоненти, які сьогодні в

психолінгвістиці прийнято називати прагматикою. Мотив може бути висловлений лексично прямо; може бути представлений за допомогою спеціальної граматичної конструкції: спонукального речення, стверджувально-заперечного, може бути завуальованим або навіть навмисне прихованим. Водночас результативність спілкування, якщо його розглядати в рамках теорії діяльності, багато в чому залежить від визначення мотиву слухачем [59, с. 155].

Під час аналізу наукових досліджень дійшли висновку, що вчені пов'язують із мотивом задум висловлення. Погоджуємося з актуальними для нашого дослідження висновками Л. Мамчур, що задум охоплює текст загалом, смислові зв'язки з'єднують як мовні одиниці в комунікативному акті, так і комунікативні акти між собою. Тим самим відбувається смислова інтеграція, в основі якої лежить співвідношення і відповідність задуму висловлення та його форми. Це і є його цілісність. Важливою ознакою тексту є зв'язність, яка існує у двох видах – формальна (виражена в мові – здебільшого граматиці) і смислова (на основі загального змісту сусідніх фраз (комунікативних актів) і залежить від можливих реакцій комуніканта, його намірів, знань тощо). Важливе місце займає врахування повноти описаної ситуації і врахування оптимальної семантичної наповнюваності тексту [204, с. 3].

Аналізуючи процес створення тексту, доцільно зосередити увагу й на особливостях мовленнєвої ситуації, окремі складники якої є „пусковими механізмами” мовленнєвої дії. На думку М. Львова, мовленнєва ситуація стимулює висловлення та породжує мотиви мовленнєвого висловлення, а також впливає на мовну структуру [199, с. 61]. З цього випливає, що необхідно ввести до процесу формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв різні мовленнєві ситуації: і прогнозовані умовами майбутньої фахової діяльності, і вже відомі, „пережиті” ними, під час яких вони набули або позитивний, або негативний досвід текстотвірної діяльності. Це дасть змогу навчити курсантів орієнтуватися в умовах мовленнєвій

ситуації та визначати її компоненти, прогнозувати її результат, корегувати власні мовленнєві дії, ознайомити їх з комунікативними стратегіями й мовленнєвими тактиками безконфліктного спілкування.

Конструктивною ознакою висловлення є його зверненість до когось, адресованість [11, с. 279], адже „за кожним текстом стоїть мовна особистість” [136, с. 3], тобто в центрі уваги опиняється і продуцент, і реципієнт (адресант і адресат). З огляду на це потребує уваги й роль суб’єкта, що „виявляється не тільки в тому, що суб’єкт має різні прагматичні статуси при написанні текстів різних категорій (наукова стаття, приватний лист, спогади, доручення), а й тому, що виконуючи у комплексному текстотворчому процесі різні типи операцій, суб’єкт виступає у відповідних прагматичних ролях, які “пропонує” йому ситуація побудови тексту” [286, с. 7].

Мовець здатний породжувати та сприймати інформацію, виконувати різні операції, пов’язані між собою логічністю, послідовністю, психологічними властивостями особистості: передавати інформацію та сприймати її, тобто, по суті, мовна особистість є суб’єктом комунікації і постає, залежно від мовленнєвої ситуації, адресатом чи адресантом мовлення. У лінгвістиці та лінгводидактиці адресант – ініціатор встановлення контакту та передаванні певної інформації, який спирається на власне уявлення про об’єкт, ставлення до інформації, розуміння мети комунікації, знання мови та інше; кодує власні повідомлення й подає їх у таких формах, що є доступними для адресата [305].

Ефективність спілкування адресанта з адресатом, як переконує Л. Мацько, залежить від вивчення адресата, а саме його соціально-демографічних ознак (стать, вік, освіта, професія, належність до соціальних верств); суспільно-психологічних ознак (потреби, мотиви поведінки, ставлення до промовця і предмета мовлення та рівень розуміння того, про що йдеться); індивідуально-особистісних ознак (тип нервової системи,

особливості мислення, темпераменту, характер, емоційно-вольова сфера тощо) [209, с. 94–97].

Викладачеві доцільно акцентувати увагу студентів на тому, що процес створення тексту безпосередньо залежить від сформованості вмінь мовця орієнтуватися в мовленнєвій ситуації: зважаючи на особливості адресата, сферу спілкування, комунікативну мету, обставини спілкування тощо обирати форму мовлення (усну або писемну, діалогічну або монологічну), стиль мовлення (розмовний, офіційно-діловий, публіцистичний тощо), тип мовлення (розповідь, опис, міркування), жанр мовлення (оповідь, виступ, лист тощо) [123; 108; 144; 209].

Другий етап – внутрішнє програмування – відбувається у внутрішньому мовленні, під яким розуміють особливий вид мовленнєвої діяльності; фазу планування в практичній і теоретичній діяльності. Тому внутрішньому мовленню, „з одного боку, характерна фрагментарність, обірваність. З іншого боку, відсутні непорозуміння під час сприйняття ситуації” [95, с. 111]. Учені (Л. Виготський [52], О. Леонтьєв [185], О. Лурія [193], А. Петровський [230] та ін.) вважають внутрішнє мовлення ситуативним, подібним до діалогічного і, відповідно, наголошують на формуванні його на основі зовнішнього [315, с. 200–206].

Логіка дослідження потребує врахування висновків, зроблених М. Жинкіним: по-перше, „мова внутрішнього мовлення позбавлена надлишковості”, по-друге, внутрішнє мовлення користується особливим (несловесним) внутрішнім кодом, який учений назвав „предметно-схемним”. Учений зазначав, що слова не зберігаються в пам’яті у повній формі і кожного разу немов би синтезуються за певними правилами. При складанні висловлювань із слів діють особливі семантичні правила сполучуваності слів у семантичні пари. Ці правила є свого роду фільтром, який „на прийомному кінці не пропускає в інтелект беззмістовних сполучень” [107, с. 78].

Значущими для дослідження вважаємо твердження І. Дроздової, що, по-перше, основною функцією внутрішнього мовлення (і, відповідно, мови) є

пізнавальна. Це передбачає і використання спеціальної мови, де така функція виходить на перший план – мови науки, творчості, професійної діяльності. По-друге, внутрішнє мовлення у процесі пізнавальної діяльності відрізняється ще й тим, що зі згорнутого, скороченого, кодового може переходити в розгорнуте, навіть усне мовлення, залишаючись при цьому внутрішнім, тобто не спрямованим на комунікацію. Це внутрішнє мовлення часто буває діалогічним: недарма багато наукових і філософських праць учених старожитності побудовані у вигляді діалогу [99].

Виокремлюють три основні типи внутрішнього мовлення: внутрішнє проговорювання, що зберігає структуру зовнішнього мовлення, але позбавлене його звукового або графічного оформлення; власне внутрішнє мовлення, що є засобом мислення; внутрішнє програмування, тобто формування й закріплення у специфічних одиницях програми мовленнєвого висловлення, тексту або його частин [60, с. 10–11].

Внутрішнє мовлення зрозуміле суб'єктові, не потребує певної докладної словесної фіксації, може бути виражене в знакових моделях або зразках; є опорним схематичним конспектом, у якому сконцентровано інформацію, що в процесі відтворення буде розгорнута. Ескіз мовлення повинен бути „окреслений” у свідомості: відомий висновок, основні аргументи, приклади [186, с. 8].

Третій етап – реалізація схеми висловлення в зовнішньому мовленні – передбачає, за словами вчених, перехід внутрішнього мовлення в зовнішнє, тобто здійснюється звукове або графічне оформлення висловлення, „переконструювання” мовлення, перетворення предикативного й ідіоматичного мовлення в мовлення синтаксично розчленоване і зрозуміле для інших [52, с. 375].

Реалізація зовнішнього мовлення відбувається усно й писемно. З огляду на це потребують урахування висновки В. Мельничайка: „у мовленні вирішуються три головні завдання: визначення змісту висловлення, композиційне його оформлення, вибір необхідних засобів вираження” [213,

с. 82]. Тобто відбувається безпосередній етап текстотворення. Т. Радзівська вважає, що успішній побудові тексту сприяють основні знання стратегій цього процесу, зокрема п'яти їх видів:

1) конструктивно-генеративна стратегія, відповідно до якої побудова тексту здійснюється з урахуванням чітко визначеного комунікативного завдання;

2) переклад однієї із форм безпосередньої усної комунікації (комунікативного жанру, мовленнєвого акту) в текстову форму;

3) побудова тексту за існуючою текстовою моделлю;

4) репрезентація внутрішніх (емоційних та інтелектуальних) станів комуніканта;

5) перероблення тексту – трансформація, внаслідок якої текст, що створюється, належатиме до того самого класу, що й перероблюваний (нова редакція твору), так і трансформація, в результаті якої з'являється текст іншого класу (реферат, анотація, огляд, стаття у довіднику або енциклопедії) [285, с. 180–182].

Контрольно-рефлексійний етап полягає в перевірці рівня сприймання й засвоєння інформації адресатом або аудиторією. Упродовж цього етапу необхідно, „щоб комунікант при сприйманні висловлювання пройшов ті самі етапи, які пройшов комунікант при породженні мовленнєвого висловлювання. Якщо який-небудь етап мовленнєвої діяльності був пропущений комунікантом, то виявляються комунікативні невдачі у спілкуванні” [204, с. 3].

Ефективність сприймання тексту залежить від рівня розвитку пам'яті та уваги слухача (або слухачів), ймовірного прогнозування, логічного мислення, набутого ним досвіду й мотивів слухання [92, с. 121]. На продуктивність сприймання впливають такі ситуативні чинники: відсутність зовнішніх перешкод, темп і тривалість звучання мовлення мовця, висота тону, чіткість артикуляції, мелодійність мовлення тощо.

Л. Мамчур, досліджуючи психолінгвістичні чинники формування індивідуального мовлення і комунікативної компетентності особистості, зазначає, що комунікація може виявитися неефективною, якщо у її процесі виникають різноманітні бар'єри:

– логічний виникає тоді, коли співрозмовник неточно розкодував мову співрозмовника, найчастіше це відбувається між людьми, які різняться за особливостями розумової діяльності, не враховують специфіку та потенціальні можливості один одного. Серед основних причин логічного бар'єру можна назвати такі: неточність висловлення, недосконалість перекодування думки у вербальне мовлення, недоречне використання термінів, іншомовних слів, жаргонізмів, діалектизмів тощо; неповне передавання інформації, швидкий темп усного мовлення, наявність стрибків думки, невисока концентрація власної уваги, неадекватні позамовні засоби тощо;

– лінгвістичний бар'єр виникає внаслідок розбіжності між мовними словниками комунікантів, обмеженим лексиконом одного комуніканта і багатим – іншого. Важливо у комунікації дотримуватися мовних норм, специфіка мовлення повинна змінюватися, враховуючи індивідуальне мовлення партнера-співрозмовника;

– стилістичний бар'єр виникає в результаті розбіжності між обраним стилем мовлення і змістом висловлювання;

– фонетичний бар'єр з'являється при порушенні виразності, темпу і швидкості, дикції, тону мовлення [204].

Отже, опрацювання спеціальної літератури засвідчило необхідність інтерпретування психологічних і психолінгвістичних досліджень у лінгводидактичну площину, оскільки врахування психолінгвістичних засад сприймання й створення тексту сприяє формуванню текстотвірної компетентності курсантів.

1.3. Лінгводидактичні засади формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови

Формування текстотвірних умінь і навичок курсантів потребує ретельного добору принципів, форм, методів і засобів навчання. Особливої уваги заслуговує визначення особливостей використання тексту як основного засобу навчання, оскільки, як слушно зазначає О. Любашенко, „характерною рисою пошуку моделі навчання мови є прагнення використати навчальний текст як масив певної інформації в певній предметній галузі і водночас як місткий матеріал для лінгвістичного аналізу” [197, с. 107]. Текст, маючи значний мовний, інформаційний, комунікативно-естетичний потенціал, забезпечує створення розвивального середовища в процесі навчання української мови, уможливорює комплексне опанування мовних одиниць і формування текстотвірної компетентності курсантів.

Методика формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови повинна бути реалізована з урахуванням визначених Державним стандартом навчання підходів, зокрема:

- діяльнісного – спрямованість освітнього процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти;

- компетентнісного – спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності;

- особистісно зорієнтованого – спрямованість освітнього процесу на взаємодію і плідний розвиток особистості педагога та його учнів на основі рівності у спілкуванні та партнерства у навчанні [89, с. 2–4].

Пріоритетність використання означених підходів розкрито в численних наукових студіях українських лінгводидактів (О. Голуб [66], О. Горошкіна

[313], І. Дроздова [95], С. Караман [133], К. Климова [139], О. Ковтун [145], Л. Мамчур [201], С. Омельчук [235], М. Пентилюк [257] та ін.), зокрема й під час формування комунікативних умінь і навичок учнів і студентів. Водночас необхідно наголосити на пріоритетності компетентнісного підходу, сутність якого полягає в тому, що оновлений зміст освіти буде основою формування компетентностей (або комплексу компетентностей) особистості, а процес засвоєння відібраного змісту буде мати діяльнісний характер. Компетентності, що формуються, мають низку самобутніх ознак: „по-перше, вони багатофункційні, оскільки реалізуються в повсякденному житті студентів для розв’язання різноманітних проблем або професійних завдань, для використання соціальних ролей тощо; по-друге, вони надпредметні й міждисциплінарні; по-третє, вони забезпечують подальший інтелектуальний розвиток особистості, її мислення, самооцінку, саморефлексію; по-четверте, вони багатомірні, характеризуються з позицій розвитку розумових здібностей і різних умінь, включаючи інтелектуальні вміння” [96, с. 35]. З огляду на це можемо говорити про взаємозумовленість підходів до навчання мови, оскільки реалізація одного без урахування інших порушує системний і систематичний характер розвитку мовної особистості учня й студента, виходить за межі правильності твердження „освіта впродовж життя, а не освіта для життя”.

Уважаємо за потрібне розкрити підходи, що заслуговують окремої уваги в контексті теми дослідження, – текстоцентричний і полікультурний. Вивчення наукових досліджень О. Божко [28], І. Дроздової [100], О. Кучерук [176], О. Любашенко [197], Ю. Руденко [291], О. Семенова [302], Л. Шиянюк [338] та ін. упевнило в тому, що в сучасній лінгводидактиці відсутня єдина позиція щодо категорійної належності текстоцентричного підходу. Пояснення такої „невизначеності” знаходимо в науковій студії Л. Златів: „Текстоцентричний підхід до навчання мови є одним із „наймолодших” у лінгводидактичній науці, тому серед науковців немає одностайності і щодо його назви (до „текстоцентричний” як синоніми вживають

„текстоорієнтований”, „текстотворчий”, „текстовий”), і щодо кваліфікування поняття: підхід, аспект, принцип” [126, с. 177].

Аналітичне вивчення наукових досліджень із лінгводидактики переконало в правильності цієї думки. Так, З. Бакум у статті „Принципи навчання фонетики української мови” зазначає: „До загальнометодичних принципів пропонуємо додати ще й навчання фонетики на текстовій основі, або текстоцентричний принцип, який передбачає визнання тексту як найважливішої одиниці в навчанні рідної мови. <...> Текстоцентричний принцип у навчанні фонетики може реалізовуватися в таких напрямках: текст є засобом пізнання мови як поліфункційного явища; текст виступає найважливішим засобом долучення до української культури; навчання фонетики здійснюється на основі тексту як одиниці мови, завдяки якій відбувається пізнання фонетичних явищ та засобів, формується система фонетичних понять; текст виступає як мовленнєвий витвір, результат використання системи мови, оскільки на його засадах вивчається мова в дії, засвоюються закономірності функціонування фонетичних засобів у мовленні; текст – основний засіб оволодіння усними та писемними формами українського мовлення, оволодіння мовленнєвою діяльністю у всіх її видах (читання, говоріння, аудіювання, письмо), на його основі формується комунікативна компетенція; текст є засобом створення ситуацій, на основі яких здійснюється реальне спілкування” [6, с. 134].

Натомість О. Кучерук, розкриваючи особливості соціокультурного розвитку учнів, супровідно зауважує: „Пошук ефективних навчально-методичних моделей соціокультурного значення дає змогу стверджувати, що в соціокультурній методиці навчання української мови мають ураховуватися такі аспекти: особистісно орієнтований, лінгвокультурологічний, аксіологічний, текстоцентричний, герменевтичний, комунікативно-ситуативний, креативний [179, с. 2]. Наполягаючи на важливості врахування текстоцентричного підходу під час формування комунікативної компетентності студентів, Л. Златів пише: „Текстоцентричний підхід є

поліфункційним і передбачає засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь та навичок на основі текстів; усвідомлення структури тексту і функцій мовних одиниць у ньому; формування вмінь і навичок сприймати, аналізувати, відтворювати, створювати, редагувати власні висловлювання” [126, с. 178].

Такий категорійний різнобій можемо пояснити тим, що тривалий час у лінгводидактиці була відсутня єдина думка стосовно трактування понять „аспект”, „підхід”, „принцип”. Для переконливості й логічної обґрунтованості подальших висновків наведемо найбільш аргументовані, на нашу думку, дефініції зазначених понять. Підхід до навчання визначають як „методологічну категорію лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю” [235, с. 4]; „категорійне поняття лінгводидактики, що становить ієрархічне системне утворення, основними складниками якого є закономірності, принципи, правила, технології, форми, методи, прийоми і засоби навчання” [172, с. 255]; загальну концептуальну позицію, „що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінуючу ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх компонентів його відповідно до конкретних навчальних і виховних цілей” [66, с. 4]. Аспект – це „погляд, з якого сприймається або оцінюється те чи те явище, предмет, подія; перспектива, у якій вони можуть поставати” [313, с. 20]; „1. Кут зору, під яким розглядаються предмети, явища, поняття. 2. Ознака пошуку даних за кількістю ознак, указаних у пошуку” [45, с. 43]. Поняття принципу в дидактиці, на думку І. Дроздової, розглядають у різних аспектах: з погляду логіки, принцип є деяким узагальнювальним теоретичним положенням, що застосовується до всіх явищ, які охоплюються дидактикою, і одночасно – з нормативного погляду – як певне керівництво до практичної педагогічної дії [96, с. 35].

Зіставний аналіз семантичного наповнення означених понять переконав, що з позицій компетентнісної й особистісно зорієнтованої лінгводидактики текстоцентричний підхід до навчання української мови становить технологічну систему принципів, методів і засобів навчання, спрямованих на формування текстотвірної компетентності зокрема й розвиток мовної особистості загалом [348]. У сучасних освітніх реаліях реалізація текстоцентричного підходу в системі підготовки майбутніх судноводіїв є важливим шляхом „розв’язання суперечності між навчанням, орієнтованим на вироблення ... окремих знань, умінь, навичок, якому властиве домінування репродуктивного характеру, і потребою часу у формуванні духовно багатой мовної особистості, яка б володіла кількома компетентностями” [175, с. 1].

За висновками О. Божко, „текстоцентричний підхід є поліфункційним і передбачає засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь і навичок на основі текстів; усвідомлення структури тексту і функцій мовних одиниць у ньому; формування вмій і навичок сприймати, аналізувати, відтворювати, створювати, редагувати власні висловлювання; реалізацію міжпредметного зв’язку української мови й інших предметів; у кінцевому ж результаті – сприяє формуванню й розвитку комунікативної компетентності” [28, с. 2].

Погоджуємося з думкою І. Дроздової, що текстоцентричний підхід до навчання мови передбачає добір текстів-взірців, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, і подає мову як систему підсистем, що функціонує в різних сферах комунікації. Лінгвістичний аналіз і інтерпретація текстів різних мовленнєвих жанрів сприяють виробленню самостійності мислення, створенню концепції мови як функціонуючої системи, набуття навичок професійної мовленнєвої діяльності фахівця, що насамкінець забезпечує формування комунікативної компетенції [95, с. 264].

Урахування текстоцентричного підходу уможливить системність формування вмій майбутніх судноводіїв сприймати, аналізувати,

інтерпретувати й створювати тексти різної жанрово-стильової належності в процесі навчання української мови.

В умовах особистісно й компетентісно зорієнтованої освіти традиційний зміст навчальної дисципліни „Українська мова за професійним спрямуванням”, крім таких складників, як знання, уміння й навички, потрібно доповнити й іншими змістовими компонентами, зокрема „досвід мовотворчої діяльності та досвід ціннісного ставлення до світу, здатність до культурної й ефективної комунікативної поведінки в різних соціальних ситуаціях, готовність до творчої самореалізації в інформаційному суспільстві” [175]. Ефективність реалізації цих компонентів залежить від упровадження полікультурного підходу до навчання української мови, бо „світ полікультурний, він постійно змінюється й розвивається, а тому в суспільства посилюється інтерес до мовної освіти як важливого інструмента життєдіяльності людини. Мовна освіта є важливим засобом, що сприяє діалогу культур у світі, формує свідомість особистості та її здатність бути соціально мобільною в суспільстві” [130].

Полікультурний підхід до навчання української мови забезпечить формування вмінь майбутніх судноводіїв не лише брати участь в активному міжкультурному спілкуванні, а й репрезентувати себе як мовну особистість у полікультурному суспільстві, стати носієм накопиченого багатьма поколіннями мовного досвіду. Крім того, реалізація означеного підходу уможливить підготовку студентів до полікультурної освіти як „складника професійної освіти, спрямованого на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етнокультурної групи, а також взаємодію всіх культур на принципах взаєморозуміння, толерантності, діалогу та плюралізму” [81, с. 9]. Урахування полікультурного підходу в процесі формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у сучасних умовах набуває особливої актуальності, оскільки професійна підготовка має бути спрямована на забезпечення продуктивної взаємодії між членами екіпажу – представниками різних культур, національностей,

конфесій. Специфіка майбутньої професії висуває високі вимоги до мовленнєвої підготовки курсантів, ознайомлення зі значним масивом соціокультурної інформації для уникнення комунікативних бар'єрів і забезпечення успішного професійного й міжособистісного спілкування.

Самобутньою особливістю реалізації окреслених вище підходів до навчання української мови майбутніх судноводіїв є їхня інтегративність, зумовлена метою й завданнями опанування української мови.

Проблема принципів навчання частково розглянута в усіх дисертаційних працях з лінгводидактики, однак найбільш повним ми вважаємо визначення, сформульоване авторами „Словника-довідника лінгводидактичних термінів” за редакцією М. Пентилюк: „Принципи навчання – основні вихідні положення теорії і практики навчання. Виділяють загальнодидактичні, на яких базуються цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний компоненти освіти; лінгводидактичні – основні положення функціонально-технологічної організації навчання мови, які спираються на загальнодидактичні принципи та власне методичні, що впливають зі специфіки навчального предмета [313, с. 204–205]. Тож у роботі спиратимемося на це визначення.

Формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови відбувається з урахуванням загальнодидактичних, лінгводидактичних і власне методичних (специфічних) принципів навчання, що „впливають із соціальної значущості та соціально-психологічних функцій мови (Т. Донченко); діють не ізольовано один від одного, а в тісному взаємозв'язку, допомагають оволодіти вміннями змістовно, правильно, чітко, жваво й образно виражати в усній і писемній формах свої і чужі думки (М. Пентилюк)” [313, с. 230], відбивають вагомі положення професійної мовної освіти в закладах вищої освіти України.

З-поміж загальнодидактичних принципів навчання пріоритетними для формування текстотвірної компетентності було обрано такі: науковості, наочності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою,

модульності, орієнтації на майбутню професію. Вивчення наукових студій (Н. Безгодова [16], І. Дроздова [97], В. Загороднова [91; 114], К. Климова [139], О. Копусь [156], І. Кучеренко [173] та ін.) дало змогу обрати такі лінгводидактичні принципи, що забезпечуватимуть ефективність формування текстотвірної компетентності курсантів:

- принцип комунікативної спрямованості, адже шлях до практичної мети навчання лежить через практичне використання мови та завдань, що мають відтворювати явища суспільного життя, наближатися до природного професійного мовлення, а викладач і студент мають стати мовленнєвими партнерами (комунікантами) [16, с. 55];

- принцип ситуативності передбачає змогу спроектувати і побудувати освітній процес на основні організованих освітніх ситуацій, у ході виконання яких здійснюється розвиток комунікативної компетентності. Освітні ситуації сприяють зануренню в ситуацію спілкування, мовленнєвий процес, найбільш наближений до життєвих реалій, тому є високоефективними. Відповідно до цього принципу ситуативна основа освітньо-пізнавальної діяльності підвищує мотиваційну готовність учнів (*студентів – Т.Г.*) говорити, аудіювати, читати, писати [173, с. 100];

- принцип домінантної ролі вправ передбачає таку організацію освітньої діяльності студентів, за якої в них можуть бути успішно сформовані навички й уміння професійного мовлення; принцип реалізується в освітньому процесі шляхом виконання студентами різноманітних вправ, що спонукають їх до здійснення професійно зорієнтованих мовленнєвих дій, в основі яких є відповідні мовленнєво-розумові операції; формування, розвиток і вдосконалення професійно зорієнтованих навичок і вмінь відбувається завдяки функціонуванню комунікативних операцій у процесі виконання вправ [97];

- принцип взаємопов'язаного розвитку різних видів мовленнєвої діяльності передбачає взаємозв'язок у формуванні текстотвірних умінь і

навичок студентів усіх видів мовленнєвої діяльності: навчаючи одного виду мовленнєвої діяльності, розвивати механізми іншого [313];

- принцип навчання української мови на ґрунті знань про психологічні закономірності функціонування мови в комунікативному просторі – оптимальне поєднання у межах педагогічних технологій мовнокомунікативної та психокогнітивної діяльності студентів – породження і сприймання тексту в конкретній ситуації професійного спілкування [139, с. 191];

- принцип крос-культурного діалогізму сприяє переорієнтації педагогічного процесу з механічного передавання одноманітних знань на творчу взаємодію на основі комплексних міжпредметних знань (з рідної, української та інших мов; рідної, української та інших літератур, історії тощо) у контексті гуманізації та гуманітаризації освітньо-виховних систем [91].

Посутніми для дослідження вважаємо виокремлені О. Кучерук принципи, на яких ґрунтується текстоцентричний підхід. У контексті нашої дисертаційної праці важливим вважаємо врахування таких із них: предметно-тематичної доцільності тексту; проблемності тексту; міждисциплінарного змісту тексту; жанрово-стильової варіативності дидактичних текстів; поєднання системно-структурного вивчення мови зі словесною творчістю зростаючої особистості; діалогізації навчання, організованого на основі тексту тощо [176, с. 10–11].

У дисертації доцільно врахувати принципи формування текстотворчих умінь, виокремлені Л. Поповою: текстоцентризму, жанрової зумовленості, авторської індивідуальності, інтеграції текстотворчої й рефлексійної діяльності. Привернемо увагу до окремих з них. Реалізацію принципу *текстоцентризму* авторка умовно пояснює так: текст є центральним засобом не тільки формування текстотворчих умінь, а й навчання української мови загалом, і зазначає, що учні повинні „навчитися, сприймаючи інформацію, не архівувати її у своїй пам’яті, а фільтрувати, обираючи найнеобхідніше,

передбачаючи й моделюючи шляхи її застосування під час подальшої текстотворчої діяльності”. Виокремлення *принципу жанрової зумовленості* вчена пов’язує з тим, що модель певного жанру передбачає дотримання відповідних структурних і стилістичних особливостей тексту, впливає на вибір автором мовних засобів. Тому врахування цього принципу дасть змогу запрограмувати дії учнів на добір мовних засобів, вибір форми висловлення відповідно до жанру. Поділяємо наукову позицію Л. Попової, що врахування *принципу інтеграції текстотворчої й рефлексійної діяльності* уможливило розуміння того, що крапка в кінці останнього речення в письмовому висловленні або останнє слово в усному тексті не означають завершення процесу текстотворення, а стають початком рефлексійної діяльності. Відтак, аналізуючи не лише продукт текстотворчої діяльності – висловлення, а й сам її процес, учень аналізує правильність своїх дій, оцінює оптимальність і продуктивність своєї діяльності [275, с. 23–25].

Принципи навчання органічно взаємопов’язані, зумовлюють не лише одне одного, а й вибір форм, методів і засобів формування текстотвірної компетентності студентів. Погоджуємося з Т. Симоненко, що „попри існування великої кількості прийомів реалізації форм організації навчання, усе ж сталою є така система: лекція (лекція-інформація, проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція); самостійна робота (під керівництвом викладача, без керівництва викладача); просемінар, власне семінар, спецсемінар, семінар-дослідження; інші форми організації навчання (консультації, гуртки, колоквиум, тьюторські заняття, практики, дослідницькі групи); практичні заняття, лабораторні заняття” [305, с. 200]. Розглянемо окремі форми навчання української мови, упродовж яких відбувається формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв.

Однією із випробуваних часом і актуальною до сьогодні залишається лекція (лекційне заняття) – „логічно завершений, науково обґрунтований і систематизований виклад навчального, наукового матеріалу; одна з основних організаційних форм навчальних занять у вищій школі, що формує основи

знань з певної наукової галузі, визначає напрям, основний зміст і характер усіх інших видів навчальних занять та самостійної роботи з відповідної навчальної дисципліни” [156, с. 247]. Таке визначення лекції найбільш обґрунтоване й усебічно розкриває її особливості як класичної форми організації навчання в сучасних закладах вищої освіти. Крім того, імпонує позиція автора розглядати лекцію як вторинний науково-навчальний фаховий текст.

Слушною вважаємо думку А. Алексюка, що на відміну від інших форм організації навчання, лекція має такі переваги: порівняно з підручниками має значно більші можливості щодо врахування специфіки аудиторії, новітніх наукових досягнень; дає студентові не тільки знання, а вчить давати критичну оцінку матеріалу, який розглядається; полегшує сприймання інформації завдяки живому слову, інтонації, міміці й жестам викладача, лектора; відкриває можливості прямого контакту лектора зі слухачами, що посилює їхню увагу; лекційний виклад економить час студента; має особливе професійно-педагогічне значення для тих студентів, які готуються до педагогічної діяльності [1, с. 457].

Не зупиняючися на докладному аналізі особливостей вишівської лекції, скористаємося узагальненнями українських лінгводидактів (М. Греб [77], Н. Захлюпана [159], К. Климова [139], І. Кочан [159] та ін.), які є прийнятними для розроблення критеріїв продуктивності лекції з української мови:

- підпорядкованість лекції меті та завданням сучасної мовної освіти в Україні; спрямованість викладу на формування професійної компетентності здобувача освіти; мотивація освітньої діяльності студентів;

- науковість та ґрунтовність змісту, точність формулювань, доступність і логічність викладу, аргументованість теоретичних положень з української мови прикладами мовних одиниць, посиланням на надійні інформаційні джерела; забезпечення викладу наочністю та сучасними засобами навчання;

- обов'язкове внесення до змісту лекції дискусійних питань. Викладач висловлює свою думку на ту чи ту проблему, студенти зі свого боку мусять дійти власного висновку, зробити певні узагальнення, однак здебільшого студенти поділяють авторитетну думку лектора;

- зміст лекції повинен відображати міжпредметну інтеграцію. При цьому відбувається актуалізація опорних знань студентів, здобутих під час вивчення інших навчальних курсів, що активізує формування предметних (галузевих), ключових і міжпредметних компетентностей;

- введення до плану лекції питань (зі списком джерел), обов'язкових для самостійного опрацювання студентами, а також питань, рекомендованих для поглибленого вивчення теми лекції за бажанням студентів поза освітньою програмою;

- професійна спрямованість змісту лекції, підпорядкованість структури лекційного заняття конкретній дидактичній меті; урахування специфіки теми лекції під час вибору методики проведення лекційного заняття;

- оптимальне поєднання традиційних та інноваційних видів лекційних занять у межах модулів навчальних дисциплін; взаємозв'язок лекції з іншими організаційними формами аудиторного і позааудиторного навчання студентів української мови;

- урахування лектором механізмів довготривалої й оперативної пам'яті: запам'ятовування, збереження, усвідомлення й відтворення інформації (І. Зимня); застосування мнемотехнічних засобів, що полегшують запам'ятовування студентами теоретичних відомостей з української мови;

- диференційований підхід викладача до змісту і методики проведення лекції, зумовлений способом навчання студентів (денна, заочна, дистанційна форми навчання), специфікою навчальної дисципліни, темою лекційного заняття, загальним рівнем успішності студентів з української мови;

- чітка структура лекції, єдність змісту і форми, бездоганність мовного оформлення, цікавість і жвавість, нормальний темп викладу [139, с. 209; 159, с. 151].

Основна мета лекції – „закласти основи наукових знань, ознайомити студентів з методологією наукового дослідження із відповідної дисципліни і водночас забезпечити науково-педагогічну взаємодію викладача і студентів” [299, с. 3]. Супровідно студенти вдосконалюють уміння компресії тексту – „перетворення вихідного тексту з наміром надати йому більш стислу форму, що досягається шляхом опущення надлишкових елементів висловлювання, елементів, що можна відновити із контексту та позамовної ситуації, а також шляхом використання більш компактних конструкцій” [301, с. 43]. За спостереженнями, студенти сприймають лекцію слухом (денна або заочна форми навчання), і таке сприймання викликає в них найбільші складнощі, або зорово (дистанційна форма навчання). Тому раціонально вважаємо попередню підготовку студентів до створення вторинного тексту – конспекту, адже розуміючи мовлення лектора, але не володіючи навичками конспектування, студенти не можуть нормально вести конспект. Отже, навчити студентів конспектування – одне з основних завдань викладання української мови в закладах вищої освіти [95, с. 273–274]. .

У сучасній лінгводидактиці визначено основні види конспектів і обґрунтовано ефективність вправ і завдань [341]. Окреслимо лише ті вміння, удосконалення яких вважаємо за необхідне продовжити в закладах вищої освіти, зокрема під час сприймання лекції: застосовувати прийоми стиснення тексту; „представляти смислову структуру тексту за допомогою логіко-структурних схем і таблиць” (Н. Шуневич); презентувати науково-навчальний текст в оптимальній для подальшої діяльності формі тощо. Удосконалення цих умінь підвищить продуктивність формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв, оскільки вміння сприймати, розуміти, усвідомлювати почуте або прослухане, використовувати в подальшому засвоєну інформацію, стануть основою для розвитку умінь продукувати власні тексти.

Зрозуміло, що ефективність сприймання студентами лекції залежить і від професійної майстерності викладача, зокрема умінь виділяти темпом,

голосом, інтонацією основні теоретичні положення, використовувати паузи, записи на дошці або за допомогою сучасних технічних засобів опорного матеріалу, застосовувати ілюстративний матеріал, суворо дотримуватися регламенту заняття тощо [265].

Окремої уваги заслуговують практичні заняття, головне завдання яких полягає в тому, щоб поглибити, розширити, деталізувати теоретичні знання студентів практично, перевірити їх рівень, довести необхідність взаємозв'язку теорії і практики для оволодіння майбутньою професійною діяльністю. Ця форма організації освітнього процесу розвиває наукове мислення та мовлення студентів, дозволяє перевірити рівень засвоєння знань.

У сучасній лінгводидактиці розлого розкрито методику проведення практичних занять у закладах вищої освіти. Вважаємо за необхідне акцентувати на функціях такої форми організації навчання: поточний контроль результатів самостійної роботи студентів; оволодіння студентами навичок самостійних виступів з усними доповідями, обґрунтування власних позицій щодо тієї проблеми, питання, що обговорюється; навчання студентів правил проведення дискусії та вміння слухати співрозмовника [305]; удосконалення мовних і мовленнєвих умінь і навичок, набуття досвіду текстотвірної діяльності завдяки використанню ситуаційних вправ тощо.

Під час практичних занять студенти мають змогу здійснювати аналітико-синтетичну текстотвірну діяльність: анотувати й реферувати фахові тексти, створювати власні висловлення, рецензувати відповіді одногрупників тощо.

Особливу увагу необхідно приділити вибору професійно зорієнтованих текстів. О. Рощупкина розглядає їх як комунікативну одиницю, призначену для формування конкретних умінь і навичок студентів на певному етапі навчання. Такий текст, на думку вченої, є структурно-семантичною функціонально зумовленою єдністю речень, організованою з дидактичною метою в смисло-змістовому, мовному і композиційному відношеннях, що містить професійно значущу для студента інформацію [289, с. 71–72]. На

думку Л. Попової, використання професійно орієнтованих текстів не лише підвищує продуктивність формування в студентів умінь комунікативно виправдано вживати мовні засоби, ураховуючи їх виражальні можливості, забезпечує свідому мотивацію й відповідальність їх за результат власної текстової діяльності, а й уможливорює „занурення” студентів у світ обраного фаху й усвідомлення його різноаспектності [276, с. 191].

Готуючись до практичного заняття, викладач повинен брати до уваги й те, що діяльність студентів з опрацювання (розуміння, усвідомлення, присвоєння, оцінювання тощо) тексту виконує роль певної орієнтовної основи для іншої діяльності і, відповідно, стає структурним компонентом інших видів діяльності. Робота студента з предметним змістом, в основу якої здебільшого покладено науковий текст, передбачає не репродукцію, а активну продуктивну діяльність, що дає змогу переводити суть (змістове ядро) вихідного (первинного) тексту в будь-яку іншу форму його відтворення. Отримання нового продукту (вторинного тексту) можливе лише за умови постійного спілкування студента з автором первинного тексту, перебування у своєрідному заочному (опосередкованому) діалозі з ним [329, с. 193].

Мета практичних занять триєдина – освітньо-розвивально-виховна. Як правомірно зазначають лінгводидакти (З. Бакум, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь), навчальна мета передбачає засвоєння теорії, вироблення системи предметних і мовленнєвих умінь та навичок. *Розвивальна* реалізується в процесі оволодіння студентами досвідом пошукової, творчої діяльності, передбачає розвиток умінь перенесення знань, умінь і навичок у нову ситуацію на основі проблемно-пошукової діяльності, мовної інтуїції, фонетичного й інтонаційного слуху, логічного викладення думок, інтелектуальних і пізнавальних здібностей (слухової й зорової, оперативної та тривалої пам'яті, довільної та мимовільної уваги, уяви тощо), психологічної готовності до спілкування в різних ситуаціях. Виховна мета реалізується шляхом добору навчального матеріалу (текстів, ілюстрацій,

малюнків ситуацій тощо), у якому відображені загальнолюдські моральні цінності. Дидактичний матеріал має бути спрямований на формування національної свідомості, розуміння законів рідної мови й суспільства, пов'язаний із провідними ідеями філологічної науки, що дає змогу студентам усвідомити історію розвитку мови, засвоїти багатство її виражальних засобів. [280, с. 109].

Формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови має бути продовжено під час семінарських занять, що є важливою формою організації освітньої діяльності у закладах вищої освіти й „забезпечує розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах” [49, с. 179].

Погоджуємося з лінгводидактами (З. Бакум, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь та ін.), що підготовка студентів до семінарського заняття мусить передбачати опрацювання ними довідково-інформаційних джерел, узагальнення здобутої інформації, її структурування й складання підготовлених виступів, моделювання участі в дискусії, що зі свого боку, потребує сформованості вмінь оперувати професійною термінологією тощо. Успішність роботи семінару залежить від форм спілкування і контролю, від методів організації педагогічної взаємодії. Організація активного навчання, коли студенти не відчують одностороннього впливу викладача, залежить від ставлення до них останнього як до особистості зі своїми інтересами, здібностями, характером і, навіть, статусом у навчальній групі [69, с. 40]. І якщо під час практичного заняття домінує аналітико-синтетична робота з текстом, то виступи студентів під час семінарських занять є результатом методично правильно організованої підготовчої роботи: на основі складених конспектів, тез і тематичних виписок створити власний текст – виступ перед аудиторією або участь у диспутах та дискусіях [346, с. 7].

У контексті самореалізації та самовдосконалення особистості особливої уваги набуває проблема організації самостійної роботи курсантів,

„адже вища школа покликана дати студентам не лише відповідну суму знань, сформувати у них професійні вміння і навички, творче мислення, а й виробити навички і стійку потребу самостійного пошуку і здобуття інформації, необхідної для подальшої фахової діяльності” [63, с. 350–351]. До того ж, як слушно зазначає І. Хом’як, „Самостійна робота є органічним складником навчальної діяльності студентів, вона активно функціонує в єдності з іншими формами навчання; у процесі цілеспрямованого пошуку нових знань забезпечує пізнавальну діяльність студентів, розвиток їхнього творчого потенціалу, уміння планувати власний час, формує почуття обов’язку, відповідальності у процесі наполегливого вироблення професійної компетентності” [325, с. 94].

Погоджуємося з дослідниками (Н. Голуб [63], Л. Подоляк, В. Юрченко [269] та ін.), що формуванню стійких навичок самостійної навчальної діяльності сприяє поетапна робота, окреслена в педагогічній психології чотирма рівнями: перший рівень передбачає копіювання дій за поданим зразком (відбувається ідентифікація об’єктів і явищ, розпізнавання їх шляхом порівняння з уже відомими зразками); другий рівень – це репродуктивна діяльність, спрямована на сприйняття інформації про різні властивості об’єкта, процесу чи явища, що не виходить за межі запам’ятовування (узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, перенесення їх на розв’язання складніших завдань); третій рівень розглядають як продуктивну діяльність самостійного застосування набутих раніше знань для виконання завдань, що виходять за межі вже відомих зразків (ґрунтується на здатності до індуктивних і дедуктивних висновків і узагальнень); четвертий рівень – це самостійна творча діяльність студента (вміння застосовувати знання у раніше не відомих ситуаціях, в умовах пошуку нових способів виконання завдань, що ґрунтуються на процесах творчого мислення) [63; 269].

Ефективність формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв залежить від правильного вибору методів і прийомів навчання. Суголосні з М. Пентилюк, що „ефективність навчання рідної мови значною

мірою залежить від розуміння суті різних методів і прийомів, доцільного їх вибору й застосування. Знання методів і прийомів потрібні учителям як своєрідний дидактичний орієнтир для вибору тих способів навчання, які забезпечують процес навчання й виховання учнів” [218, с. 31].

Метод навчання – це впорядковані способи взаємопов’язаної, цілеспрямованої діяльності педагога й студентів, спрямовані на ефективне розв’язання освітніх завдань; реалізуються через систему прийомів і засобів навчальної діяльності [168, с. 251]. За характером пізнавальної діяльності визначають методи І. Лернер, М. Скаткін: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий, дослідницький [189]. К. Плиско на основі системного підходу виокремлює такі методи проблемно-розвивального навчання: інформаційно-рецептивний, спонукально-репродуктивний, стимулювально-пошуковий, спонукально-пошуковий, проблемний виклад, що забезпечують пояснювально-ілюстративний і проблемно-пошуковий типи навчання [267]. У межах дослідження особливий інтерес викликає класифікація методів навчання мови за В. Капінос, у якій виділено методи формування комунікативних умінь, до яких належать методи засвоєння зразків літературного мовлення, аналіз тексту та конструювання зв’язних висловлень [281].

Нам імпонує класифікація методів навчання, в основу якої українські лінгводидакти (З. Бакум, С. Караман, О. Караман, М. Пентилюк та ін.) поклали спосіб суб’єкт-суб’єктної взаємодії і згідно з яким виділили такі методи навчання: □ усний виклад викладачем матеріалу (пояснювально-ілюстративний); бесіда викладача зі студентами (евристичний); спостереження студентів над мовою (проблемний виклад); робота з підручником (репродуктивний); метод вправ (частково-пошуковий); дослідницький (формувальний) [280, с. 123]. Учені в такий спосіб урахували особливості суб’єкт-суб’єктної взаємодії, рівень вияву когнітивної діяльності студентів і джерела здобуття ними знань.

На думку лінгводидактів (О. Горошкіна, А. Нікітіна, Н. Мордовцева, М. Пентиліук, Л. Попова), вибір того чи того методу залежить від характеру матеріалу, що пропонується для вивчення, зв'язку матеріалу, що вивчається, з попереднім і наступним, співвідношення в ньому елементів теоретичного і практичного характеру, рівня загального розвитку учнів та їхньої підготовки з предмета [313, с. 105–106].

На основі вивчення різних класифікацій методів навчання у дослідженні будемо орієнтуватися на таку, що відповідає схарактеризованим формам організації освітньої діяльності в закладах вищої освіти, дає змогу подати навчальний предмет у логічно-структурній послідовності, забезпечує зворотний зв'язок під час опанування мовного матеріалу, уможливорює використання різних рівнів текстотвірної діяльності студентів. Формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови необхідно здійснювати такими методами навчання мови: усний виклад викладачем матеріалу (пояснювально-ілюстративний); □ бесіда викладача зі студентами (евристичний); спостереження студентів над мовою (проблемний виклад); робота з підручником (репродуктивний); метод вправ (частково-пошуковий); дослідницький (формувальний).

Вважаємо за необхідне докладно розкрити лінгводидактичний потенціал таких методів, як-от: робота з підручником (або навчальною літературою), спостереження студентів над мовою і метод вправ. Самостійне засвоєння студентами інформаційно-навчального матеріалу відбувається за допомогою методу роботи з підручником. Цей метод ефективний під час організації самостійної роботи студентів: „самостійне вивчення матеріалу за науковою літературою розвиває такі важливі якості особистості, як здатність до самостійного здобування знань, уміння працювати з навчальною літературою, планувати свою навчальну діяльність, виконувати різного роду записи, сприймати й відтворювати навчально-науковий текст. Кожен вид роботи з підручником – це важливе самоосвітнє вміння” [90, с. 160]. Результативність використання означеного методу залежить від уміння

курсантів диференціювати подану в науково-навчальному тексті інформацію на відому й нову, сприймати текст зорово або слухом, використовуючи різні види читання й аудіювання, працювати з кількома джерелами, виділяти головне, зіставляти, виявляти аргументацію фактів, систематизувати матеріал для написання рефератів тощо [347, с. 53]. До того ж робота з науковими й навчальними виданнями сприяє самостійності суджень студентів, їхній переконливості.

Пропонуючи студентам скласти план, конспект, виписки або тези, як завдання для самостійної роботи, викладач забезпечує формування навичок швидкого читання; використання незнайомих мовних засобів, які трапляються в тексті; скорочення слів і вживання умовних позначень; скорочення речень; виділення і стислого запису головної, але раніше відомої студентам інформації, а потім невідомої інформації [95, с. 275].

З-поміж навчальних методів спостереження студентів над мовою лінгводидактика вважає одним із найбільш дієвих засобів активного набування знань, орієнтованого на цілеспрямоване осмислення і засвоєння відомостей з мови. Внаслідок систематичних, різних за виконанням спостережень над мовою усувається одноманітність у роботі педагога, схильність до подачі готового матеріалу, що притуплює інтерес до предмета [23, с. 2]. Спостереження над мовою допоможе курсантам „зануритися в мовні факти, процеси, осмислити зв'язок між ними й теоретичними висновками, що з них випливають, полегшує розв'язання подальших навчальних завдань, виконання тренувальних вправ” [217, с. 68].

Вивчення праць лінгводидактів (О. Біляєв, Т. Донченко, І. Дроздова, Т. Симоненко та ін.) і спостереження переконують, що означений метод змогу простежити особливості функціонування мовних явищ, процесів у різних сферах спілкування, визначати контекстуальну доцільність ужитих мовних одиниць для реалізації задуму мовця, „грамотно й ефективно використовувати мовні засоби для вилучення, оброблення, продукування і ретрансляції спеціальної інформації відповідно до потреб професійного

спілкування” [101, с. 103]. Важливість цього методу навчання ще у тому, що для того щоб студент міг створити власний текст йому „потрібно дати якомога більше варіантів зразкових текстів, а це означає, що підготовка до того чи того висловлювання повинна бути розсосередженою” [90, с. 190].

Особливе місце у формуванні текстотвірних умінь і навичок студентів посідає метод вправ, який визначають як практичний спосіб навчання, що становить спеціальне завдання для багаторазового використання (повторення) учнями (студентами) певних операційних дій з метою їх засвоєння, формування вмінь і навичок, закріплення знань [178, с. 31].

І. Дроздова на основі аналізу психологічного і методичного тлумачення терміна „вправа” пропонує таку структуру вправи: наявність мети (засвоїти, оволодіти) – вправа, звичайно, може попутно працювати і на ті механізми, на формування яких вона безпосередньо не спрямована, але все ж важливо визначити головну мету кожної вправи; наявність змісту, тобто того, що засвоюється; наявність реальних навчальних дій як опредмеченого процесу вирішення освітньо-комунікативного завдання, реалізації методів і прийомів навчальної роботи; урахування умов (усвідомлення студентом мети навчальних дій, віддзеркалення і свідомості змісту навчальних дій і наявної ситуації, у яких ці дії відбуваються); здійснення контролю і самоконтролю (зіставлення навчальної дії зі зразком, що виконується, з еталоном, а також внесення корекцій, поправок) [95, с. 560].

Вправи класифікують за різними ознаками. Покажемо в таблиці 1.1. класифікації вправ, урахування яких вважаємо доцільним у контексті дослідження.

Таблиця 1.1

Класифікації вправ з української мови

Класифікаційні ознаки	Види вправ	Покликання
відповідно до змісту програмового матеріалу й мети використання	мовні, мовленнєві й комунікативні	[178, с. 31–32]
за мовленнєвою формою виконання	усні й письмові	

за характером розумових дій	аналітичні, синтетичні, на порівняння, доведення	
за характером навчально-пізнавальної діяльності	репродуктивні, конструктивні, творчі	
залежно від того, які види дій необхідно здійснити над мовним матеріалом	розпізнавальні, перетворювальні та конструктивні	[267, с. 171]
за критерієм комунікативності	умовно-комунікативні, некомунікативні, комунікативні	[313, с. 32]
спрямовані на формування текстотвірних умінь і навичок	аналітично-кваліфікувальні, репродуктивно-конструктивні, творчі вправи	[30]
у контексті когнітивної методики навчання української мови	аналітичні, комунікативні, асоціативні, дослідницькі	[255, с. 8]
за дидактичною метою	підготовчі (пропедевтичні), вступні (мотиваційні, пізнавальні), пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), тренувальні (за зразком, інструкцією, завданням), творчі (реконструктивні, конструктивні), контрольні	[237]
спрямовані на формування і вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок	спостереження й аналіз мовних одиниць у зв'язному тексті; аналіз текстів різних типів і стилів мовлення; стилістичне експериментування (синонімічні заміни в тексті); конструювання різних мовних одиниць (за моделями, схемами); конструювання зв'язних висловлень (творчі роботи); редагування чужого й власного висловлення (робота з чернеткою)	[216, с. 201]
за видом роботи з текстом – готовим або створеним	аналітичного характеру за готовим текстом; вправи аналітико-мовленнєвого характеру за готовим текстом; вправи на перероблення готового тексту; вправи, які потребують створення нового тексту на основі поданого (готового); вправи, які тренують учнів (студентів) у створенні власного тексту	[182, с. 44-45]
для формування навичок та умінь мовленнєвої діяльності як засобу спілкування	ті, у яких відбувається формування мовленнєвих навичок, або умовно-мовленнєві вправи, ті, у яких відбувається розвиток мовленнєвих навичок та умінь, або мовленнєві вправи. Градуальна система вправ із поступовим наростанням обсягу повідомлюваних знань, ускладненням їх характеру і форм подання залежно від ступеня навчання, розвиненості комунікативних здібностей студентів	[95, с. 564]

Зауважимо, що доцільним під час формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови стане використання комплексу вправ, що передбачатиме взаємопов'язаний розвиток текстотвірних умінь і навичок студентів, поглиблення знань з

української мови, засвоєння особливостей функціонування мовних одиниць у різних за стилем і жанром висловленнях, набуття ними досвіду текстотвірної діяльності тощо.

Розробляючи комплекс вправ із формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв доцільно брати до уваги, що „перед викладачем-практиком, по суті, стоїть мета сформувати навички продукування студентами навчального (або професійно орієнтованого – Т.Г.) тексту. Саме текст є основною дидактичною одиницею (текст як навчальна одиниця – текст як мета навчання) [305, с. 289], а „опора на текст під час вивчення мови є засобом конкретизації граматичних абстракцій, забезпечує розгляд мовних явищ у їх органічних взаємозв'язках, створює передумови для комплексної постановки граматичних і мовленнєвих завдань” [40, с. 86].

Використання тексту як основного засобу формування текстотвірних умінь і навичок студентів повинно відбуватися за трьома етапами: поглиблення знань про мовленнєвознавчі поняття – формування вмінь створювати вторинні тексти – формування вмінь створювати власне висловлення. Суголосними в цьому відношенні є і думки О. Божко: „цілеспрямована робота вчителя з розвитку в учнів умінь створювати усні висловлення обов'язково має відбуватися в трьох взаємопов'язаних напрямках. *Перший* – забезпечує зміцнення теоретичного підґрунтя шляхом засвоєння мовленнєвознавчих понять, визначених чинною програмою з української мови для загальноосвітніх закладів (мовлення, види мовленнєвої діяльності, текст як результат мовленнєвої діяльності, стиль, тип, жанр мовлення, тема, мікротема (абзац), тематичне речення, відоме й нове, основна думка, види й засоби зв'язку речень у тексті, монолог, діалог, репліка). *Другий* – формування в учнів умінь аналізувати тексти. *Третій* – ставить на меті вироблення вмінь вищого рівня – власне комунікативних: спілкуватися з урахуванням різних ситуацій, цілей учасників комунікації й досягати комунікативної мети, дотримуватися вимог українського мовленнєвого етикету тощо” [28, с. 4].

М. Пентилюк розглядає роботу з текстом як п'ять взаємопов'язаних між собою ліній:

1) передбачає засвоєння теоретичних відомостей із проблем текстових одиниць (визначення структурних особливостей текстових одиниць, їх функцій у мовленні);

2) програмує на читання, аудіювання, аналіз мовцями кращих мовних зразків. Елементами зорієнтованої схеми реалізації другої лінії навчання вчена визначає такі: структурні особливості, виражальні засоби та їх роль у тексті; невербальні засоби спілкування тощо;

3) має за мету вивчення засобів риторики, тропів, дикції, інтонації, що є суміжними стилістиці, поетиці, експресивності та виразності мовлення; результатом третьої лінії навчання є сформованість в особистості вмій і навичок проектування мовленнєвих ситуацій; висловлення думок, дотримуючись точності, виразності мовлення, темпу, тону, гучності, ритміки, дикції, фразових наголосів; брати участь у дискусійному (діалог, рольові ігри) та непередбаченому (імпровізації) мовленні;

4) зорієнтовані на продукування мовцем власних текстів монологічно та діалогічно оформлених і презентованих. Доцільно на цьому етапі застосовувати вправи аналітичного, репродуктивно-конструктивного, творчого характеру, що сприяють досягненню „якісного спілкування”;

5) передбачає творче застосування набутих знань, умій і навичок з риторики, стилістики та інших дисциплін мовознавчого циклу [253, с. 96–108].

Добираючи тексти, кожен викладач користується певними критеріями їх відбору. У контексті дослідження вважаємо за потрібне врахувати критерії, сформульовані І. Дроздовою: урахування потреб фаху; урахування специфіки мовного середовища, у якому перебувають студенти; урахування професійної цінності текстів та їх насиченості термінами за фахом; добір найбільш уживаних та частотних у мові професії термінів, що важко засвоюються в певному мовленнєвому оточенні [95, с. 267].

Ідеальний текст (навчальний, науковий, професійний) для формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв повинен „стимулювати збагачення когнітивного досвіду, урізноманітнення когнітивних схем, семантичних структур, понять, пов’язаних із вибором напрямку навчання студента; оновлення метакогнітивного досвіду, формування відкритої пізнавальної позиції, стимульованої умовами професійної і наукової комунікації; виявлення нових емоційно-оцінних координат, які пов’язані із визначеним напрямом навчання, майбутньої фахової діяльності; освоєння нових способів кодування інформації у сталих словосполученнях, термінах, мовленнєвих жанрах, що притаманні спеціальності чи галузі знань” [197, с. 109]. погоджуємося з О. Любашенко, що професійний чи науковий текст є не стільки жанрово-стилістичним різновидом, скільки матеріалізованим носієм змісту мовної освіти і водночас інструментом організації освітнього процесу. Навчальний текст, переконує вчена, доцільно розглядати як особливий тип вторинного тексту, специфіка якого полягає у неоднозначних стосунках з первинним науковим чи професійним текстом. Дидактична структура такого тексту одразу визначає алгоритм його сприймання чи продукування. Ця алгоритмічність дає змогу ініціювати тактики трансформування та використовувати тактики адаптування мовлення до комунікативних умов. При цьому інтенсивне “просування” студента в оволодінні мовою, оптимальний зміст і практична значущість засвоєного, додаткова інформація з фахових джерел мотивує самостійність і позитивну емоційну забарвленість навчання [197, с. 109–110].

Отже, проаналізовані сучасні підходи до навчання майбутніх судноводіїв української мови, що перебувають у взаємозв’язках на рівні системних впливів, уможлиблюють упровадження ефективних форм, методів, засобів навчання, що забезпечують формування текстотвірної компетентності курсантів.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз спеціальної літератури дав змогу встановити, що важливим показником сформованості професійної компетентності особистості є текстотвірна компетентність, що корелюється з вимогами професіограми до представників певного фаху. Аналіз структури текстотвірної компетентності, запропонованої в розвідках лінгводидактів, підтвердив відмінність у визначенні структурних компонентів, проте переконав, що його пов'язують здебільшого з комунікативною компетентністю, яка є складником професійної компетентності майбутнього фахівця. Оскільки майбутня професійна діяльність випускників морехідного коледжу пов'язана з необхідністю спілкування з представниками різних держав, носіями різних мов, важливим складником текстотвірної компетентності вважаємо вміння ефективного й толерантного міжкультурного спілкування.

Як свідчить аналіз спеціальної літератури, професійна діяльність майбутніх судноводіїв потребує вміння обрати потрібний комунікативний код, що забезпечує адекватне сприймання й відповідну передачу інформації, оскільки помилки в цих ситуаціях неприпустимі. У роботі текстотвірну компетентність майбутніх судноводіїв визначено як здатність особистості, що є результатом здобування знань про текст в аспекті професійної комунікації, оволодіння вміннями й навичками текстосприймання й текстотворення, набуття досвіду міжособистісного й міжкультурного спілкування.

З'ясовано, що формування текстотвірної компетентності курсантів у процесі навчання української мови потребує врахування психолінгвістичних особливостей сприймання й створення тексту, які психологи, психолінгвісти і лінгводидакти розглядають у взаємозалежності: сприймання чужого мовлення, потрактовують як різновид мовленнєвої діяльності людини, що полягає у визначенні смислу почутих або прочитаних текстів (висловлень), усвідомленні авторських особливостей мовлення тощо, а розуміння – як

уміння не тільки аналізувати мовний матеріал, не тільки диференціювати звукові одиниці, а й синтезувати їх.

Досліджуючи механізми, пов'язані із реалізацією текстотвірної діяльності, учені акцентують на важливості вивчення психічних процесів, пов'язаних зі сприйманням, розумінням і продукуванням тексту.

Аналіз і синтез спеціальної літератури засвідчує, що в процесі формування текстотвірної компетентності студентів викладачеві доцільно спиратися на таку динамічну структуру створення тексту, складену на основі узагальнення поглядів психолінгвістів і лінгводидактів, – мотиваційно-прогностичний етап, етап внутрішнього програмування, реалізація схеми висловлення в зовнішньому мовленні та контрольньо-рефлексійний етап.

У процесі дослідження з'ясовано, що формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв потребує ретельного добору принципів, форм, методів, прийомів і засобів навчання. Оптимальне використання особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, текстоцентричного, полікультурного підходів сприяє підвищенню ефективності процесу формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв, а також активізації механізмів саморозвитку особистості. З-поміж загальнодидактичних принципів навчання пріоритетними для формування текстотвірної компетентності курсантів обрано загальнодидактичні принципи: науковості, наочності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, системності, модульності, орієнтації на майбутню професію; специфічні принципи: комунікативної спрямованості, ситуативності, домінантної ролі вправ, взаємопов'язаного розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, навчання української мови на ґрунті знань про психологічні закономірності функціонування мови в комунікативному просторі, крос-культурного діалогізму; предметно-тематичної доцільності тексту; проблемності тексту; міждисциплінарного змісту тексту; жанрово-стильової варіативності дидактичних текстів; цілісності емоційного і раціонального пізнання мови на основі

високохудожніх текстів; єдності лінгвістичного та літературознавчого підходів до слова в аналізі тексту художнього стилю; поєднання системно-структурного вивчення мови зі словесною творчістю зростаючої особистості; діалогізації навчання, організованого на основі тексту тощо.

Не претендуючи на вичерпну характеристику всіх методів, які можна використовувати для формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв, у розділі визначено, що прикметною ознакою схарактеризованих методів є можливість використання різних рівнів текстотвірної діяльності студентів. Раціональними для формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови обрано такі методи навчання мови: усний виклад викладачем матеріалу (пояснювально-ілюстративний); бесіда викладача зі студентами (евристичний); спостереження студентів над мовою (проблемний виклад); робота з підручником (репродуктивний); метод вправ (частково-пошуковий); дослідницький (формувальний). Основним засобом формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови визначено текст, що стимулює збагачення когнітивного досвіду курсантів, програмує на читання, аудіювання, аналіз мовцями кращих мовленнєвих взірців, сприяє засвоєнню соціокультурної інформації.

Результати дослідження за першим розділом подано в таких публікаціях:

1. Гульчук Т. М. Текстотворча компетентність як наукове поняття. *Електронне наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу»* № 4 (32), 2015. Режим доступу : [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/index.html](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/index.html); ([http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/3.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/3.PDF)).

2. Gulchuk T. Principles of Developing Future Navigators' Text Formation Competency While Teaching the Ukrainian Language. *International Journal of Engineering and Technical Research (IJETR) ISSN: 2321-0869 (O) 2454-4698 (P) Volume-7, Issue-11, November 2017. P. 57–59.*

3. Gulchuk T. Methods of Developing Text Formation Competency of Prospective Navigators. *Norwegian Journal of development of the International Science* ISSN 3453-9875 Vol. 3 № 7/2017 P. 52–55. Режим доступа : http://www.njd-iscience.com/wp-content/uploads/2017/06/NJD_7_3.pdf.

4. Gulchuk T. Language and Didactic Potential of Ukrainian for Specific Purposes Teaching forms in Developing Future Navigators' Text Formation Competency. *International Journal of Engineering Research & Science (IJOER)* ISSN, [2395-6992] [Vol-3, Issue-11, December-2017]. P. 04–08. Режим доступа : <https://ijoer.com/issue-detail/issue-december-2017>.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

2.1. Аналіз методичного забезпечення процесу формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводів у процесі навчання української мови

Зміст мовної підготовки майбутніх судноводів забезпечений складниками галузевих стандартів вищої освіти – освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ) та освітньо-професійною програмою (ОПП). В освітніх закладах розроблено варіативні компоненти ОКХ й ОПП: навчальний план, робочі програми навчальної дисципліни, програму самостійної роботи.

Основними нормативними документами, що визначають організацію освітнього процесу для студентів, є навчальні плани, розроблені на основі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки й визначають перелік та обсяг нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік освітнього процесу, форми й засоби проведення поточного та підсумкового контролю.

У сучасних вишах освітня програма визначає місце і значення навчальної дисципліни, її загальний зміст і вимоги до знань і вмінь. Освітня програма – це документ, що визначає мету й завдання кожного предмета, його зміст, основні види й результати освітньої діяльності, форми контролю й оцінювання результатів навчання студентів.

Програми з дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)” фіксують мету, завдання курсу, основні поняття, окреслюють уміння та навички, яких мають набути студенти в процесі вивчення курсу.

Логіка дослідження потребувала аналізу змісту освітніх програм з дисципліни „Українська мова за професійним спрямуванням”. Особливий інтерес для дослідження становлять програми для закладів вищої освіти I-II рівнів акредитації, перед якими стоїть важливе освітньо-соціальне завдання: підготувати висококваліфікованих, грамотних, з належним інтелектуальним потенціалом спеціалістів. „До майбутніх фахівців ставляться високі вимоги, які полягають не лише в досконалих знаннях фаху, а й у високому рівні володіння українською мовою, вільному користуванні нею у всіх сферах і особливо у професійній та офіційно-діловій” [227].

У процесі аналізу програм і підручників звертали увагу на те, яким чином зміст їх спрямований на формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови.

Програма, підготовлена Т. Антонюк, Л. Борис, О. Стрижаківською, традиційно визначає загальну мету, спрямованість курсу й обов’язковий обсяг знань і умінь, якими повинні оволодіти студенти [227].

Метою опанування навчальної дисципліни є виховання у студентів почуття національної свідомості, що значною мірою сприяє підвищенню мотивації вивчення української мови, однак, нам видається, що задля реалізації мети необхідно розширити перелік тем для опанування студентами (курсантами), увівши зокрема такі, як „Роль мови у формуванні особистості”, „Функції мови”, „Мова як засіб самопрезентування особистості”, що сприяло б розширенню світоглядних відомостей про роль мови, її функції тощо. Із 2009 року програма зазнала певних змін, але вони стосувалися переважно розширення переліку орфографічних тем замість теми „Ділові папери”.

У сучасних соціокультурних умовах доцільним є акцентування розробників на важливості впровадження компетентнісного підходу, що реалізується передусім через „формування комунікативної, мовної, мовленнєвої, предметної, прагматичної, соціокультурної компетентностей студентів на основі свідомого опанування мовної й мовленнєвої теорії”. У

програмі акцентовано на практичному аспекті опанування навчальної дисципліни, що виявляється в низці вимог до вмінь студентів:

- застосовувати орфоепічні та акцентологічні норми української літературної мови в усному спілкуванні, доречно використовувати моделі звертання, привітання, ввічливості;

- володіти різними видами усного спілкування; готуватися до публічного виступу;

- знаходити в тексті й доречно використовувати в мовленні власне українську й іншомовну лексику, термінологічну лексику й виробничо-професійні, науково-технічні професіоналізми;

- знаходити в тексті й доречно використовувати в професійному мовленні синоніми, пароніми, омоніми;

- правильно записувати числівники та цифрову інформацію в професійних текстах; узгоджувати числівники з іменниками;

- використовувати найпоширеніші дієслівні форми в професійному спілкуванні;

- уживати прийменникові конструкції в професійних текстах, перекладати прийменникові конструкції українською мовою; користуватися синтаксичними нормами в професійному спілкуванні тощо [227].

Програма складається з 5 розділів: „Культура фахового мовлення”, „Етика ділового мовлення”, „Лексичний аспект сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні”, „Нормативність і правильність фахового мовлення”, „Складання професійних документів”.

Вивчення програми засвідчує, що основна увага під час вивчення всіх тем приділяється засвоєнню мовних стереотипів комунікацій певного фаху. Робота над культурою мовлення студентів проводиться з урахуванням двох аспектів: підвищення загальномовної культури майбутніх спеціалістів та їхньої фахової мовної культури. Автори рекомендують на заняттях зосереджувати увагу на різних видах словникової роботи, зорієнтованій на те, щоб навчити студентів працювати з різними видами словників, збагатити

словниковий запас термінологічною, фаховою лексикою, складати тексти фахової документації. Під час опрацювання термінологічної, фахової та інших груп лексики звертається увага на правопис, вимову й стилістичні функції аналізованих слів, що сприяє підвищенню загальномовної культури майбутніх спеціалістів. Водночас програма не орієнтує майбутніх судноводіїв на аналіз і продукування текстів різної жанрово-стильової належності.

Видається доцільним застосування цієї програми під час вивчення курсу „Українська мова за професійним спрямуванням” для студентів морехідних коледжів з огляду на її спрямованість на загальномовну підготовку студентів, проте її зміст потребує доповнення такими комунікативно значущими темами, як „Текст як продукт мовленнєвої діяльності. Текстоутворювальні категорії. Правила побудови тексту”.

Програма курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” (автори С. Шевчук, І. Клименко) зорієнтована на підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів, практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови, що забезпечить професійне спілкування на належному мовному рівні [282, с. 4].

У змісті програми реалізована її мета – не лише узагальнити й систематизувати знання з української мови, здобуті студентами в школі, а й сформувати мовну особистість, обізнану з культурою усного і писемного мовлення, яка вміє в повному обсязі використовувати здобуті знання, уміння й навички для оптимальної мовної поведінки в професійній сфері [282, с. 4]. Водночас зауважимо, що в програмі не увиразнено аспект, спрямований на формування текстотвірної компетентності майбутніх фахівців, оскільки зміст орієнтований на засвоєння норм української літературної мови, складання документів.

Програма курсу „Українська мова професійного спілкування” (автори З. Мацюк і Н. Станкевич) [207] пропонує тематичний план курсу, що

складається з дев'яти тем: перша – „Теоретичні засади курсу” – визначає мету й завдання дисципліни, її зв'язок з іншими лінгвістичними дисциплінами. Ця тема спрямована на формування в студентів мотивації до опанування курсу, у межах теми пропоновано актуалізувати відомості про місце й роль мови в житті суспільства й особистості, суспільне значення мовної норми тощо.

Імпонує виокремлення у програмі теми „Словники: їх роль у збереженні і збагаченні української мови та підвищенні мовної культури”, що ознайомлює студентів із видами словників, правилами користування лексикографічними виданнями, світовою практикою укладання словників. Опанування такої інформації в межах курсу сприятиме вдосконаленню вмінь студентів знайти потрібну інформацію в словниках, формуванню в них потреби користуватися лексикографічними виданнями.

Тема „Культура усного професійного мовлення” містить комунікативно значущу інформацію про теоретико-практичні засади культури усного мовлення – знання норм літературної мови, ерудицію і світогляд людини; ставлення до державної мови; культуру мислення; ступінь володіння технікою мовлення; комунікативну культуру мовця; мовне чуття. Крім того, автори пропонують ознайомити студентів із відомостями про мовленнєвий етикет як елемент етики професійного спілкування.

Аналізована програма орієнтована на вироблення в студентів умінь професійного спілкування в усній та письмовій формах, закріплення основних правописних норм.

Автори програми акцентують на важливості роботи з текстами офіційно-ділового та наукового стилю, про що свідчить наявність таких тем, як „Функціональні стилі української мови”, „Вимоги до мови наукового тексту”, однак загалом програма не спрямована на формування текстотвірної компетентності студентів.

Аналіз змісту програм засвідчує, що існує суперечність між суспільною потребою в удосконаленні мовної підготовки майбутніх судноводіїв і

відсутністю програми спеціально для цієї категорії студентів. Автори програм акцентують на виробленні вмінь і навичок ефективного професійного спілкування, підвищенні рівня правописної грамотності студентів, ознайомленні їх із правилами складання документів, однак у них не враховано, що майбутнім судноводіям доведеться здійснювати майбутню професійну діяльність у мультикультурному та мультинаціональному середовищах. У цьому контексті актуальності набуває проблема міжкультурної взаємодії, однак формуванню вмінь здійснювати міжкультурну комунікацію в аналізованих програмах не приділено належної уваги.

Підготовка студентів у морехідних коледжах зі спеціальності 271 „Морський та річковий транспорт” (освітня програма „Судноводіння на морських шляхах”) здійснюється за робочою програмою „Українська мова (за професійним спрямуванням)” укладач – Г. Кондратюк, згідно з якою на вивчення курсу заплановано 54 години (1,5 кредити) [153].

Мета навчальної дисципліни полягає в засвоєнні курсантами знань, формуванні вмінь і навичок, потрібних майбутнім судноводіям у подальшій професійній діяльності.

Програма містить п'ять модулів. Перший – „Культура фахового мовлення” – присвячено ознайомленню курсантів з відомостями про статус української мови, літературну мову, норми, специфікою мовлення судноводіїв, проте в програмі не деталізовано, у чому полягає специфіка мовлення судноводіїв.

Аналіз змісту другого модуля – „Складання професійних документів” – переконує, що він орієнтований на вдосконалення вмінь курсантів складати документи, необхідні в професійній діяльності. Значну увагу приділено ознайомленню курсантів з вимогами, правилами складання й оформлення різних документів, реквізитами документів. Видається логічним внести зміни до програми задля ознайомлення курсантів із відомостями про текст, його

структуру, вироблення вмінь і навичок створювати й редагувати тексти різних стилів, жанрів, типів мовлення.

У межах третього модуля – „Нормативність та правильність фахового мовлення” – подано для опрацювання тему „Орфографічні та орфоепічні норми сучасної української літературної мови. Морфологічні норми сучасної української літературної мови, варіанти норм”. Доцільно було б подати відомості й про синтаксичні та стилістичні норми сучасної української літературної мови, дотримання яких є запорукою побудови правильного, логічного, точного тексту. Щоправда, відомості про синтаксичні норми включено до змісту п'ятого модуля „Лексичний етикет сучасної української літературної мови в професійному спілкуванні”. Видається алогічною сама назва модуля, оскільки поняття „етикет” традиційно використовують у мовознавчій літературі з означенням „мовленнєвий”, що свідчить про його метарівнєвість, тому обмежуватися лексичним рівнем у назві недоречно. До того ж включення синтаксичних норм краще було перенести до третього модуля, щоб курсанти ознайомилися цілісно з усіма нормами сучасної української літературної мови.

Програма орієнтує на складання текстів документів, поза увагою залишаються усні виступи, повідомлення, реферати, есе та інші жанри, що є комунікативно значущими в подальшій професійній діяльності майбутніх судноводіїв та щоденній практиці сучасного суспільства.

З-поміж методів контролю теж немає творчих робіт, оскільки курсантам запропоновано усний захист практичних робіт (поточний), письмовий тест, іспит (підсумковий).

У списку базової літератури відсутні видання, спрямовані на формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв, щоправда в списку додаткових джерел є підручник Л. Мацько та ін. „Стилістика української мови” та „Культура фахового мовлення” (Чернівці, 2015).

Отже, аналізовано програма репрезентує орієнтування на вивчення мовної теорії, особливостей побудови документів різних видів і жанрів.

Водночас у процесі аналізу було виявлено недостатній рівень розробленості обраної для дослідження проблеми, а також невикористані ресурси для підвищення ефективності формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови.

Тривалі й продуктивні пошуки українських лінгводидактів сприяли розробленню теоретичних аспектів викладання курсу „Українська мова за професійним спрямуванням” у вищій школі, проте напрацьовані перспективні ідеї та методичні рекомендації донині не повною мірою зреалізовано в підручниках і посібниках нормативного курсу за відповідними галузями знань.

У навчально-методичній літературі, виданій упродовж останніх років, теоретичний матеріал, тренувальні вправи здебільшого розраховані на всіх студентів закладів вищої освіти, а не на спеціалістів відповідної галузі.

Навчання курсантів здійснюють за підручниками й посібниками, зокрема М. Зубкова „Сучасна українська ділова мова” [129], у якому схарактеризовано функційні стилі сучасної української літературної мови, наведено типові зразки документів, подано їх класифікацію, реквізити й вимоги до укладання тощо. Теоретико-практичний матеріал, уміщений в аналізованому посібнику, має превентивну спрямованість, оскільки орієнтований на попередження мовленнєвих недоліків у діловому спілкуванні.

Подані в розділах „Орфографія та орфоепія”, „Морфологія і правопис”, „Графіка” правила акцентують на особливостях уживаннях частин мови в діловому спілкуванні. Викладу основних відомостей про культуру мовлення, види спілкування присвячено розділ „Усне ділове мовлення”.

Розділ „Мова документів” містить відомості про побудову текстового корпусу документів, зокрема правила оформлення, класифікацію документів, водночас у підручнику відсутні відомості про текст, правила його побудови, способи зв'язку речень у тексті, аналіз тексту, правила його редагування.

Розділ „Завдання та вправи” містить систему вправ, орієнтованих на закріплення матеріалу, запитання та завдання для самоконтролю, що допоможуть студентам самостійно повторити теоретичний матеріал. Відзначаємо, що посібник має додатки: матеріал про відмінності вживання іменників, прикметників, дієслівних форм; словничок скорочених слів і сполук, російсько-український словничок типових мовних зворотів; понад 500 слів і антропонімів з літерою *r*; чоловічі й жіночі імена та по батькові. У розділі бракує завдань, що передбачають аналіз, редагування, побудову текстів.

У посібнику „Українське ділове мовлення” С. Шевчук [335] подано відомості про стилі сучасної української літературної мови, зокрема офіційно-діловий, наведено класифікацію ділових паперів, вимоги до їх укладання, зразки оформлення документів тощо. Мета запропонованих вправ і завдань – закріпити знання із сучасної української літературної мови, сформуванню вміння складати ділові папери. Теоретична частина містить такі розділи: „Вступ”, „Загальні вимоги до складання й оформлення документів”, „Документація щодо особового складу”, „Інформаційні документи”, „Документи з господарсько-договірної діяльності”, „Обліково-фінансові документи”, „Усне ділове спілкування”. У посібнику подано відомості про складні випадки правопису найуживаніших у ділових паперах слів і словосполучень, пояснено особливості стилістичного вживання слів, викладено граматичні норми української літературної мови [335, с. 3].

Значна частина запропонованих у посібнику вправ має узагальнювальний характер, виконання яких передбачає ґрунтовне знання теорії. Такий вибір вправ можна пояснити тим, що в процесі навчання відбувається закріплення навичок і вдосконалення способів дій, що відбивається у влучному використанні знань на практиці, чіткому розумінні інформації про об’єкт вивчення, застосуванні знань у модельованих професійно зорієнтованих ситуаціях, умінні виокремлювати необхідну частину цілісного знання для формування відповіді на запитання,

самостійній реалізації вмінь аналізувати, порівнювати, доходити висновку, застосовувати засвоєні знання в життєвій практиці тощо.

У посібнику подано вправи на переклад, систематичне використання яких сприятиме вихованню в студентів чуття слова, формуванню вмінь з'ясовувати своєрідність функціонування мовних одиниць обох мов у текстах різної стильової й жанрової належності. Задля більш ефективного виконання вправ на переклад у кінці посібника вміщено „Російсько-український словник ділового мовлення”, у якому подано слова, словосполучення, під час перекладу яких студенти найчастіше припускаються помилок [335, с. 4]. Опанувати норми літературної мови допоможуть рубрики „Як правильно?”, „Запам'ятайте відповідники стійких виразів”, „Запам'ятайте значення термінів”. На нашу думку, у посібнику бракує завдань, які спонукали б до створення текстів різної жанрово-стильової належності – есе, повідомлень, рефератів тощо.

Посібник „Українська мова професійного спілкування” (З. Мацюк, Н. Станкевич) [207] послідовно й докладно висвітлює питання сучасного ділового мовлення, відомості про особливості функційно-стилістичних різновидів української літературної мови, що співвіднесені з поняттям „ділова українська мова”, – наукового та офіційно-ділового стилів, специфіку усної та писемної форм їх реалізації з урахуванням фахової спрямованості навчання [207, с. 5].

Автори виділили основні орфоепічні й акцентуаційні правила, розкрили особливості форм і жанрів усного ділового мовлення (публічний виступ, телефонна розмова, ділова бесіда). Аналіз особливостей писемного ділового мовлення в посібнику пов'язаний з визначенням змісту, структури, порядку складання та оформлення різних видів документів, використання яких зумовлено навчальною та науковою роботою студентів і майбутньою професійною діяльністю.

Словник-довідник, доданий до посібника, допоможе уникнути типових помилок у вживанні слів і побудові словосполучень, поширених у системі ділового мовлення.

У процесі формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв неабияке значення має посібник О. Микитюк “Культура мовлення: особливості, завдання, цікавинки”, у якому дібрано різноманітний дидактичний матеріал, що утверджує державотворчу роль української мови, показує самобутність мовної системи, пропагує народну мудрість і найкращі взірці текстів українського письменства Б.-І. Антонича, О. Гончара, Я. Гояна, О. Забужко, І. Нечуя-Левицького, П. Мовчана, Д. Павличка, С. Плачинди, І. Січовика, В. Стуса, З. Тулуб, І. Франка, Т. Шевченка, Ю. Щербака та ін., що сприяє засвоєнню законів текстотворення [219].

Інноваційним засобом навчання мови й формування національної свідомості студентів є таблиці та вміщені в посібнику світлини плакатів з настановами „Слово – меч духовності”, „Мова – це найважливіший національний ідентифікатор”, „Мова – це сила і краса”, “Захисти мову!” тощо.

У посібнику подано значну кількість цікавих завдань, побудованих на текстовій основі, що ілюструють функційно-стилістичний потенціал мовних одиниць усіх рівнів. Роль наголосу, наприклад, переконливо демонструє завдання: *Прочитайте тексти. За допомогою наголосу (логічного, фразового, емфатичного тощо) щоразу зважайте на інші стрижневі аспекти тексту. Умотивуйте доцільність певного наголосу для увиразнення основної думки.* Автор дібрала самобутні тексти, у яких закладено думки про те, що „чесним життям та благородними ділами ми формуємо долю народу” (А. Козицький), „Книга – то є дух, то є влада, то є інструмент до розуміння цього світу (М. Дочинець). Після виконання цього завдання курсанти підготовлені до аргументації висловлення мовознавця І. Вихованця „Нема дива в тому, що наголос вершить маленькі граматичні дива”.

Прикметною ознакою посібника є рубрики „Звернімо увагу”, в якій подано складні випадки слововживання, висловлення відомих письменників, науковців, громадських діячів про роль, функції мови в житті людини й суспільства; „Цікавинка”, у якій запропоновано інформацію про слова іншомовного походження, зіставлення мовних явищ української та інших мов.

Посібник „Українська мова за професійним спрямуванням” (за ред. С. О. Карамана, О. А. Копусь) зорієнтовано на формування усного й писемного мовлення майбутніх фахівців. Він сприяє активізації та поглибленню знань граматики, лексикології, фразеології та синтаксису сучасної ділової мови, а також розвитку й удосконаленню вмінь і навичок роботи з текстами наукового та офіційно-ділового стилю в межах сфери професійного спілкування [322].

Характеристика вимог до усного професійного мовлення передбачає виділення основних орфоепічних та акцентуальних правил, форм і жанрів усного ділового мовлення (публічний виступ, телефонна розмова, ділова бесіда тощо). Додатки, подані в посібнику, допомагають уникнути типових помилок у вживанні слів та побудові словосполучень, поширених у системі ділового мовлення, наприклад: *банкрот – банкрут, виговор – догана, до останнього часу – донедавна, зверх плану – понад план, зловживати положенням – зловживати становищем* тощо.

Пропонований посібник містить виклад не лише теоретичних положень, у ньому наявна практична частина, що сприяє формуванню професійного мовлення майбутніх судноводіїв. Практична частина посібника містить вправи, спрямовані на формування і вдосконалення мовних і мовленнєвих умінь і навичок студентів: вправи на самостійне конструювання, вправи на переклад, вправи, спрямовані на вдосконалення культури мовлення, творчі вправи. Відзначимо, що більшість вправ і завдань побудовано на текстовій основі, що дає змогу викладачеві не лише застосовувати різні методи й прийоми навчання, поглиблювати й

закріплювати теоретичні знання студентів, збагачувати їхнє мовлення, а й удосконалювати вміння логічно та послідовно викладати думки, розвивати пам'ять, логічне мислення, допомагати майбутнім фахівцям стежити за власним і чужим мовленням, що може стати основою для формування їхньої текстотвірної компетентності.

Для створення комунікативних ситуацій в аудиторії автори дібрали комунікативно-ситуативні вправи, які підтримують у студентів потребу в спілкуванні, сприяють удосконаленню комунікативних умінь і навичок, забезпечують перехід від відтворення мовлення до його продукування. Домінантою навчального спілкування стали комунікативні настанови – ті вербальні дії, що організовують спілкування студентів, залучення їх до комунікації. Деякі вправи (5.26; 5.43; 5.53; 5.71; 7.7 тощо) містять кілька настанов, що визначають послідовність дій студентів. Автори обрали таку модель комунікативних вправ: життєва ситуація, мотивація комунікативних дій, мовленнєве завдання, форма, вид, спосіб подачі інформації, що чітко визначає стиль, жанр висловлювання, вимагає від студентів самостійного добору мовних засобів відповідно до комунікативних завдань, дозволяє включити засвоєні студентами знання в комунікативну діяльність. На особливу увагу заслуговують вправи, у яких розміщено покликання на інтернетні сайти, що сприяє розвитку пізнавальної самостійності майбутніх фахівців, упровадженню нових інформаційних технологій у навчанні української мови за професійним спрямуванням.

Самобутньою ознакою навчальної книжки є система проблемно-ситуативних завдань для формування текстотвірної компетентності студентів, використання інтернетних ресурсів, а також довідково-словникових джерел, текстів професійного спілкування.

Аналіз змісту методичного супроводу з дисципліни „Українська мова за професійним спрямуванням” засвідчив належний рівень розробленості мовного складника, репрезентованого системним і ґрунтовним викладом мовної теорії, ілюструванням мовних явищ, правил, достатньою кількістю

прикладів; акцентуванням на особливостях побудови документів різних видів і жанрів, водночас виявив недостатній рівень розробленості обраної для дослідження проблеми, а також невикористані ресурси для підвищення його якості, зокрема розширення тематики соціокультурного складника. Крім того, підтвердив важливість і необхідність розроблення продуктивної методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв.

У результаті аналізу текстотеки чинних підручників і посібників було виявлено, що вона обмежена загальновідомими фактами, що зумовлено зорієнтованістю підручників на широкий загал. Потребує розширення діапазон соціокультурних відомостей, передусім про цікаві географічні об'єкти, історичні постаті, події тощо [86, с. 19].

Проблему розроблення ефективних технологій навчання „Української мови за професійним спрямуванням” упродовж останнього двадцятиріччя ґрунтовно висвітлено в монографічних працях та науково-методичних статтях Ж. Горіної [72], І. Дроздової [95], С. Карамана [133], К. Климової [140], О. Ковтун [146], В. Пасинок [251], М. Пентилюк [256] та ін.

Методику формування професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей у межах дисертацій розробляли К. Балабанова [8], Н. Безгодова [16], Г. Берегова [18], О. Бесяк [20], Г. Бондаренко [35], Т. Ганніченко [55], Н. Костриця [158], М. Криськів [167], К. Лихачова [191], О. Павленко [246], О. Решетілова [288], Т. Рукас [292], Н. Скибун [310], Н. Тільняк [319], Т. Хома [326], С. Хоцкіна [327], І. Черних [332] та ін.

Сучасний етап розвитку текстотвірної компетентності в майбутніх фахівців різних галузей характеризується прагненням дослідників цілеспрямовано розв'язувати актуальні завдання якісної підготовки високопрофесійних фахівців, що відповідає викликам сьогодення. Вивчення спеціальних досліджень дає змогу констатувати, що в лінгводидактиці вищої школи окреслилися певні тенденції, спрямовані на модернізацію змісту

формування професійного мовлення майбутніх фахівців нефілологічного профілю та розроблення ефективних методик.

Методику формування професійного мовлення, яка ґрунтується на широкому залученні в освітній процес професійно зорієнтованих текстів, на основі яких створено різноманітні види вправ, що сприяють підвищенню мотивації навчання майбутніх юристів, запропонувала М. Криськів [165; 166].

Л. Лучкіна значну увагу приділила загальним питанням формування мовної культури, зокрема, практичного засвоєння українського правопису, стилістичних норм і основ ділового мовлення, розвитку зв'язного мовлення, розробила методичну систему, в основу якої поклала ідею створення програми курсу „Культура ділового професійного мовлення з практикумом”, що, на жаль, не знайшла подальшої реалізації в підручниках, посібниках із запропонованого автором курсу [195].

Раціональним у дисертації Н. Костриці „Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України” обрано комунікативний підхід до проектування процесу професійної мовленнєвої підготовки студентів через удосконалення мовленнєвої діяльності, основним структурним компонентом якої є мовленнєва ситуація, а кінцевим результатом – дискурс, яким передбачено особливості професійної діяльності майбутніх фахівців технічних спеціальностей та функціонування мовленнєвого матеріалу в природних умовах [158].

Н. Тільняк обґрунтувала лінгводидактичні засади й розробила методику формування професійної комунікативної компетентності бакалаврів технічних спеціальностей, що ґрунтуються на реалізації комунікативної спрямованості навчання, який визначає зміст, форми, методи, засоби й жанровий репертуар формування професійної комунікативної компетентності бакалаврів технічних спеціальностей [319].

Важливою для дослідження виявилася розроблена Н. Скибун ефективна методика формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю, спрямована на посилення комунікативної підготовки шляхом систематичного залучення студентів до всіх видів мовленнєвої діяльності; збагачення словникового запасу студентів термінологічною лексикою на основі професійно зорієнтованих текстів та фахових словників; системи роботи над удосконаленням культури професійного мовлення майбутніх фахівців туристичного профілю [310] З огляду на те, що майбутні фахівці туристичного профілю поглиблено опановують кілька іноземних мов, працюють із текстами, що ознайомлюють із менталітетом, культурою, звичаями, традиціями того чи того народу, дослідниця пропонує використовувати завдання, що передбачають: виступати в ролі посередника між представниками своєї та інших культур, визначати причини порушення міжкультурної комунікації й ефективно усувати непорозуміння і конфліктні ситуації, викликані міжкультурними відмінностями, прогнозувати реакцію представників різних культур у певних соціальних контекстах.

Логіка дослідження потребувала аналізу дисертацій, присвячених проблемі формування текстотвірних умінь і навичок студентів і учнів. У дисертації „Методика опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови” [3] О. Андрієць уточнює поняття „науково-навчальний текст”, „науково-навчальний стиль (підстиль)”, „наукове мовлення”. Зокрема, поняття „науково-навчальний текст” автор потрактовує як писемне або усне висловлювання науково-навчального стилю, що містить пізнавальну наукову інформацію загальнонаукового та фахового характеру. Суть теоретично обґрунтованої, розробленої й експериментально перевіреної вченою методики полягає в поглибленому теоретичному засвоєнні старшокласниками стилістики та лінгвістики тексту й систематичному залученні їх до активних форм мовленнєвої діяльності через виконання вправ і завдань на основі науково-навчальних текстів, що

передбачають складання учнями наукових монологів, діалогів (полілогів), самостійне створення науково-навчальні текстів відповідно до змодельованої або природної мовленнєвої ситуації.

У дисертаційній праці [261] Н. Перхайло розглядає проблему формування текстотворчої компетентності старшокласників засобами текстів-роздумів різних стилів мовлення у процесі профільного навчання української мови. У контексті нашого дослідження потребують врахування сформульовані автором дефініції понять „текстове спілкування”, „текстотворча компетентність”, розкриті нею теоретичні основи формування текстотворчої компетентності старшокласників інноваційними методами, прийомами і формами навчання мови.

Привертає увагу дисертаційна праця О. Божко [30], у якій лінгводидакт окреслила структуру текстотвірної компетентності й визначила місце текстотвірних умінь у ній; схарактеризувала рівні сформованості текстотвірних умінь учнів, що забезпечують ефективність вторинної й первинної текстотвірної діяльності. Вагомим вважаємо те, що авторка уточнила поняття „текст”, „текстотворення”, „текстотвірна функція”, „текстотвірна діяльність”, „текстотвірні вміння”, „текстотвірна компетентність”.

Аналіз методичного забезпечення навчання української мови майбутніх судноводіїв дав змогу дійти таких висновків:

- необхідні спеціальні навчальні видання, які б допомогли курсантам не лише оволодіти нормами сучасної української літературної мови, правилами складання різних документів, а й сприяли б формуванню їхньої текстотвірної компетентності, що забезпечує мобільне складання текстів різної жанрово-стильової належності;
- на вивчення дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)” відведено недостатню кількість годин, що позначається на фундаментальності мовленнєвої підготовки майбутніх судноводіїв, у зв'язку з цим виникає потреба в інтенсифікації навчального матеріалу, зважаючи на

його великий обсяг, зумовлений соціальними умовами, незначною кількістю годин, відведених на його опанування;

- особливої актуальності набуває проблема модернізації мовної підготовки майбутніх судноводіїв в аспекті формування вмінь міжкультурного спілкування;

- аналіз методичного забезпечення засвідчив, що проблема формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв ще не знайшла свого всебічного висвітлення.

Отже, в умовах становлення демократичного українського суспільства, посилення міжнародного співробітництва в сучасній судноплавній галузі набуває актуальності проблема формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв.

2.2. Стан сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв

Задля визначення стану сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв було проведено діагностування з-поміж курсантів морехідних освітніх закладів. В експерименті взяло участь 150 курсантів (спеціальності „Судноводіння на морських шляхах”).

Завдання констатувального етапу педагогічного експерименту полягали в тому, щоб:

- визначити ставлення курсантів до проблеми формування текстотвірної компетентності;

- з'ясувати рівень засвоєння знань про текст як форму комунікації та мовну одиницю, сформованості вмінь і навичок, що забезпечують текстотвірну діяльність;

- виявити типові помилки, яких припускаються курсанти, з метою їх усунення.

Методами дослідження було обрано анкетування, бесіду, спостереження за усним мовленням курсантів, аналіз їхніх письмових робіт.

Задля об'єктивного оцінювання результативності експериментального навчання необхідно було розробити критерії сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв, що корелювалися б зі складниками означеної компетентності й відображали динаміку її сформованості. З огляду на це в дослідженні критерії відображено через систему показників, вимірювання яких дає змогу виявити рівень результативності експериментальної методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв.

Аналіз і синтез експериментальних лінгводидактичних досліджень уможливив висновок про нерозробленість проблеми адекватного оцінювання рівнів сформованості тієї чи тієї компетентності суб'єктів освітнього процесу, а відтак, суб'єктивність вимог авторів щодо розроблення критеріїв.

Оскільки формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв передбачає не лише здобування знань, формування й удосконалення вмінь і навичок, а й прийняття певної системи цінностей, крізь призму яких формується життєва позиція, світогляд, національна свідомість, відбувається розвиток емоційного інтелекту, а також набуття комунікативного й текстотвірного досвіду, то предметом діагностування, імовірно, мають бути як зовнішні текстотвірні продукти курсантів, так і їхні внутрішні характеристики, що й зумовлює виокремлення таких критеріїв, як: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, креативний, рефлексійний.

Мотиваційний критерій визначав позитивну мотивацію курсантів до текстотвірної діяльності, усвідомлене ставлення до важливості володіння українською мовою, стійке бажання вдосконалювати власну текстотвірну діяльність, дотримуватися норм мовленнєвого етикету. Показниками означеного критерію стали такі: наявність у курсантів мотивації до текстотвірної діяльності; усвідомлене ставлення до важливості володіння українською мовою, дотримання норм мовленнєвого етикету; бажання вдосконалювати власну текстотвірну діяльність; мовна стійкість, здатність берегти й розвивати мовні традиції.

Когнітивний критерій передбачав наявність у курсантів міцних знань одиниць тексту (абзаци, ССЦ); смислових категорій тексту (цілісність, завершеність, інформативність, членованість тощо); про функційні типи, стилі й жанри мовлення; особливостей побудови текстів різної жанрово-стильової належності; про види й засоби мовних зв'язків у тексті. Показниками когнітивного критерію визначено знання одиниць тексту (абзаців, ССЦ), смислових категорій тексту (цілісність, завершеність, інформативність, членованість тощо); знання функційних типів, стилів і жанрів мовлення, особливостей побудови текстів різної жанрово-стильової належності; знання видів і засобів мовних зв'язків у тексті; уміння використовувати текстологічні знання під час текстотворення.

Діяльнісний критерій визначав уміння майбутніх судноводіїв оцінювати, аналізувати, контролювати й регулювати власну текстотвірну діяльність. Означеним критерієм передбачено сформованість у курсантів сукупності вмінь результативно працювати з текстами: сприймати тексти різної жанрово-стильової належності, розуміти подану в них інформацію, трансформувати запропоновані тексти, продукувати власні тексти різної жанрово-стильової належності, редагувати їх тощо. Показниками діяльнісного критерію визначено низку вмінь, зокрема: визначати стиль і тип мовлення тексту, його тему й основну думку, аналізувати композицію тексту, способи зв'язку в ньому, використовувати засоби зв'язку речень у тексті, складати план, трансформувати тексти; аналізувати мовні засоби тексту: фонетико-орфоепічні, лексичні, морфемно-словотвірні, граматичні; уміння ініціювати комунікативну взаємодію, ефективно отримувати й передавати інформацію; уміння створювати монологічні й діалогічні висловлення в конкретній ситуації (усно й письмово), дотримуючися нормативності мовлення, реалізувати комунікативне завдання.

Креативний критерій зумовлював сформованість у майбутніх судноводіїв стилістичних, риторичних, текстотвірних умінь, застосування стилістичних засобів і фігур, тропів, елементів мовної гри, схильність до

мовотворчості. Показниками критерію є вміння аргументовано й переконливо, логічно й послідовно формулювати думку; сформовані стилістичні й риторичні вміння, схильність до мовотворчості, застосування елементів мовної гри в текстотвірній діяльності; багатство словникового запасу; уміння здійснювати адекватний добір мовно-виражальних засобів.

Рефлексійний критерій відбиває здатність майбутніх судноводіїв адекватно оцінювати тексти, створені іншими авторами, редагувати й удосконалювати їх у разі потреби, а також об'єктивно оцінювати результати власної текстотвірної діяльності. Показниками означеного критерію визначено сформовані в курсантів уміння аналізувати результати текстотвірної діяльності; уміння коригувати тексти відповідно до поставлених цілей.

Загальновідомо, що критерій і показник співвідносяться як загальне та часткове, конкретне, тому кожний критерій схарактеризуємо сукупністю відповідних показників.

У таблиці 2.1 представлено критерії та відповідні їм показники сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв.

Таблиця 2.1

Критерії, показники й методи оцінювання рівнів сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв

Критерій	Показники	Методи оцінювання
Мотиваційний критерій	<ul style="list-style-type: none"> • наявність у курсантів мотивації до текстотвірної діяльності; • усвідомлене ставлення до важливості володіння українською мовою, дотримання норм мовленнєвого етикету; • бажання вдосконалювати власну текстотвірну діяльність; • мовна стійкість, здатність берегти й розвивати мовні традиції. 	анкетування, спостереження за освітнім процесом
Когнітивний критерій	<ul style="list-style-type: none"> • знання одиниць тексту (абзаців, ССЦ), смислових категорій тексту (цілісність, завершеність, 	аналіз усних відповідей та письмових робіт курсантів

	інформативність, членованість тощо); <ul style="list-style-type: none"> • знання функційних типів, стилів і жанрів мовлення, особливостей побудови текстів різної жанрово-стильової належності; • знання видів і засобів мовних зв'язків у тексті; • уміння використовувати текстологічні знання під час текстотворення. 	
Діяльнісний критерій	<ul style="list-style-type: none"> • уміння визначати стиль і тип мовлення тексту, його тему й основну думку, аналізувати композицію тексту, способи зв'язку в ньому, використовувати засоби зв'язку речень у тексті, складати план, трансформувати тексти; • аналізувати мовні засоби тексту: фонетико-орфоепічні, лексичні, морфемно-словотвірні, граматичні; • уміння ініціювати комунікативну взаємодію, ефективно отримувати й передавати інформацію; • уміння створювати монологічні й діалогічні висловлення в конкретній ситуації (усно й письмово), дотримуючися нормативності мовлення, реалізувати комунікативне завдання. 	аналіз відповідей, письмових робіт, опитування;
Креативний критерій	<ul style="list-style-type: none"> • уміння аргументовано й переконливо, логічно й послідовно формулювати думку; • сформовані стилістичні й риторичні вміння, схильність до мовотворчості, застосування елементів мовної гри в текстотвірній діяльності; • багатство словникового запасу; • уміння здійснювати адекватний добір мовно-виражальних засобів. 	аналіз есе, мовленнєвих ситуацій (самостійно змодельованих або пропонованих викладачем)
Рефлексійний критерій	<ul style="list-style-type: none"> • уміння аналізувати результати текстотвірної діяльності; • уміння коригувати тексти відповідно до поставлених цілей. 	анкетування, самооцінювання, взаємооцінювання

Задля об'єктивного визначення стартового й бажаного рівня сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв використано пропоновані критерії та показники на обох етапах (констатувальному й формувальному) педагогічного експерименту.

Стартовий рівень володіння курсантами текстотвірної компетентності було визначено за допомогою анкетування, зрізових контрольних робіт.

З'ясуємо одержані результати за кожним критерієм. Задля визначення рівня сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв за мотиваційним критерієм було розроблено анкету (див. Додаток А).

Як свідчать результати анкетування, не всі курсанти усвідомлюють роль текстотвірної діяльності у своєму професійному становленні, оскільки лише 29 % респондентів зараховують текстотвірні вміння до професійно значущих; 63 % респондентів зазначили, що не люблять складати тексти, особливо писати творчі роботи. На запитання: „З текстами яких стилів вам доводиться працювати найчастіше?” – 60 % респондентів відповіли, що працюють частіше з текстами наукового стилю, 30 % – із текстами художнього стилю, читаючи художню літературу. Лише 7 % курсантів читають художню літературу українською мовою. Водночас зазначимо, що пересічно 50 % респондентів хочуть навчитися працювати з текстами: швидко читати, трансформувати тексти, згортати інформацію тощо. Для цього вони готові наполегливо працювати додатково, опрацьовувати спеціальні джерела (8 %), виконувати всі завдання до практичних занять, але додатково працювати бажання не виявили (11 %), хочуть навчитися складати тексти, але не знають, що для цього треба зробити (31 %), 50 % респондентів не орієнтовані на формування текстотвірної компетентності, створення текстів у них не викликає інтересу (44 %), і 6 % курсантів не дали ніякої відповіді на поставлені запитання.

За результатами анкетування було визначено рівні сформованості текстотвірної компетентності курсантів.

Високий рівень репрезентував бажання навчитися створювати тексти різної жанрово-стильової належності, швидко читати, трансформувати тексти, згортати інформацію, готові для цього наполегливо працювати. До осіб з високим рівнем сформованості текстотвірної компетентності за мотиваційним критерієм віднесли 8 %.

Достатній рівень – бажання вдосконалити текстотвірну компетентність, готовність виконувати всі завдання до практичних занять, водночас неготовність додатково працювати – виявили 11% респондентів.

Задовільний рівень – курсанти хочуть навчитися складати тексти різної жанрово-стильової належності, але не знають, що для цього треба зробити – було встановлено у 31 % респондентів.

Низький рівень було встановлено у 50 % курсантів, оскільки вони не зацікавлені навчитися складати тексти, не люблять цього робити й не шукають можливостей для вдосконалення текстотвірних умінь.

Рівень сформованості текстотвірної діяльності за когнітивним критерієм перевіряли за допомогою низки завдань, з-поміж яких домінували тестові, оскільки виконання їх не потребувало значних витрат часу, до того ж зміст тестових завдань дозволив перевірити рівень засвоєння значного обсягу матеріалу. Для цього курсантам було запропоновано тести таких типів: множинний вибір – єдина відповідь, істина/хибність, відповідність, заповнення бланка (див. Додаток Б).

За діяльнісним і креативним критерієм рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв перевіряли за допомогою низки завдань (див. Додаток В), значна частина з яких побудована на матеріалі текстів. Об'єктом перевірки були знання курсантами норм і правил української літературної мови, вміле їх використання в процесі текстотвірної діяльності; уміння визначати стиль і тип мовлення тексту; тему й основну думку тексту; уміння аналізувати композицію тексту, способи зв'язку тексту, використовувати засоби зв'язку речень у тексті, складати план тексту; аналізувати мовні засоби тексту: фонетико-орфоепічні, лексичні,

морфемно-словотвірні, граматичні; вміння створювати монологічні й діалогічні висловлення в конкретній ситуації (усно й письмово); вміння ефективно отримувати й передавати інформацію, уміння трансформувати тексти.

Перше завдання констатувального зрізу було спрямоване на перевірку сформованості в курсантів знань про текст як засіб комунікації, що створений з певною позамовною метою для певних адресатів; про стилі, типи мовлення, композицію тексту, способи зв'язку тексту, засоби зв'язку речень у тексті; уміння визначати тему й основну думку тексту, визначати й аналізувати мовні засоби, використані з певною комунікативною метою. Це дало змогу побачити загальні тенденції подальшого викладання навчальної дисципліни, окреслити шляхи усунення недоліків у формуванні текстотвірної компетентності курсантів. Як показала перевірка, у роботах курсантів було допущено сплутування понять „тип мовлення”, „стиль мовлення”. У третині робіт допущено помилки в процесі визначення способів зв'язку речень у тексті. Під час визначення засобів зв'язку речень у тексті поза увагою курсантів залишилися такі, як використання слів однієї тематичної групи та вживання прислівників зі значенням часу і простору (*здавна, тут*), що дозволяють уточнювати хронологічну та просторову характеристику тексту.

Друге завдання – згортання речень – було спрямоване на перевірку загальнонавчальних умінь курсантів – скорочувати текст.

Результати перевірки робіт засвідчили, що не всі курсанти вміють скорочувати тексти, оскільки у 25 % робіт було трансформовано лише одне речення із запропонованих. До того ж, траплялися роботи (15 %), у яких курсанти скоротили речення, не дописавши його: *Мовленнєва діяльність – це вид діяльності людини, поряд з трудовою, пізнавальною, ігровою, що характеризується цілеспрямованістю. Щоб повноцінно спілкуватися, людина повинна вміти швидко орієнтуватися в умовах спілкування,*

Третє і четверте завдання передбачали перевірку сформованості знань про специфіку текстотворення, умінь визначати межі теми, мікротем,

аналізувати їх, структурувати текст, передавати логічні зв'язки, стилістично доцільно користуватися мовними засобами.

Результати виконання третього й четвертого завдань наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Результати виконання третього й четвертого завдань
діагностичного зрізу за діяльнісним і креативним критеріями(у %)**

Завдання	Виконано правильно	Виконано частково правильно	Не виконано
Побудуйте із поданих речень текст.	59	41	
Продовжте текст, зберігаючи стиль і тип мовлення.	25	65	10
Визначте кількість мікротем у запропонованому тексті.	20	58	22
Знайдіть ключові слова.	50	50	
Якими мовними засобами висловлено ставлення до порушеного питання?	12	55	33

П'яте завдання діагностичного зрізу передбачало пояснення назви картини. Усі студенти пов'язують вибір назви із зображенням на ній штурмом. На жаль, значна частина студентів (85 %) не могла правильно пояснити значення фразеологізму *дев'ятий вал*.

Дібрані курсантами означення, що характеризують море з різних боків, ми розподілили за такими групами: 1) розмір, глибина; 2) колір; 3) стан поверхні, температура води, витворювані звуки; психологічне сприймання. Найбільша кількість слів склала 15, найменша – 4. Наведемо означення, дібрані курсантами:

Розмір: велике, глибоке, широке, безкінечне, бездонне, безкрає, безмежне, безмірне, безоднє, неозоре.

Колір: блакитне, блискуче, бліде, бузкове, бірюзове, голубе, зелене, імлисте, мармурове, перлисте, свинцеве, срібне, темне.

Стан поверхні, температура води, витворювані звуки; психологічне сприймання: тихе, штильне, безвітряне, бунтівне, бурливе, бурне, бурхливе, величне, потужне, втомлене, гладке, грізне, дзеркальне, дике, збурене, люте.

Крім того, завдання передбачало написання твору-мініатюри „*Моє море*”. Під час перевірки брали до уваги такі показники, як-от: реалізація комунікативного завдання, переконливість у викладенні власних думок, багатство словникового запасу, вміння здійснювати адекватний добір мовно-виражальних засобів, дотримання нормативності мовлення. Результати письмових робіт показують, окремим творчим роботам притаманний відхід від теми, шаблонність, порушення логіки викладу думок (18 %). Не всі курсанти можуть вправно будувати речення, уживають переважно прості, ускладнені однорідними членами речення, відокремленими означеннями, рідше – відокремленими обставинами (62 %). 3-поміж складних речень у роботах наявні переважно складнопідрядні з однією підрядною частиною (80 %), бракує безсполучникових конструкцій (90 %).

У процесі оцінювання бралися до уваги такі показники: аргументованість і переконливість, ступінь розкриття теми; логічність і послідовність; вміння формулювати думку; мовленнєве оформлення; граматичне оформлення.

Кожен показник оцінювався за двобальною системою. Максимальна кількість балів за це завдання – 10. Однак такий бал під час констатувального зрізу отримали лише 7 % студентів. Значна кількість студентів припустилися помилок у структуруванні висловлення (відсутні вступна, висновкова частини), а також у мовленнєвому оформленні.

Відповідно до рефлексивного критерію курсантам було запропоновано відповісти на запитання: „Назвіть найсуттєвіші результати своєї роботи під

час опанування української мови”, „Завдяки чому ви їх досягли?”, „Чи були труднощі?”, „Як ви їх долали?”.

У своїх відповідях курсанти з-поміж результатів своєї роботи назвали вміння складати різні види документів (45 %), засвоєння мовних правил (5 %), написанню творчих робіт (6 %), яких досягли завдяки „систематичній роботі” (10 %), „самостійній роботі” (7 %), „роботі з літературою, зокрема і додатковою” (5 %), „консультуванню викладача” (25 %). З-поміж труднощів назвали несформованість умінь писати творчі роботи, обмежений словниковий запас, невміння добирати засоби створення емоційності, обраності, страх перед аудиторією під час виступу тощо. 26 % респондентів зазначили, що не мають значних результатів з мови, а труднощі відчують у процесі опанування всіх тем (28 %).

До осіб з високим рівнем сформованості текстотвірної компетентності за рефлексивним критерієм віднесли 6 % респондентів, які критично аналізують результати своєї текстотвірної діяльності, бачать шляхи вдосконалення власних результатів.

Достатній рівень – курсанти змогли проаналізувати результати своєї роботи, розуміють, що необхідно працювати для покращення результативності, однак відчують складнощі в пошуку шляхів удосконалення. Такий рівень виявили 12 % респондентів.

Задовільний рівень – нечітко визнають і аналізують результати своєї текстотвірної діяльності, до того ж не бачать шляхів удосконалення – було встановлено у 36% респондентів.

Низький рівень було встановлено у 46 % курсантів, оскільки вони не вміють аналізувати результати своєї текстотвірної діяльності, не планують вдосконалювати їх.

Аналіз результатів письмових робіт курсантів, спостереження за їхнім усним мовленням дали змогу дійти висновків: їм бракує запасу знань про текст як комунікативну одиницю, способи зв'язку текстів, засоби зв'язку речень у тексті; умінь виділяти ключові слова, визначати предмет мовлення,

основну тезу в прослуханому тексті; складати план почутого, визначати стиль, тип, жанр мовлення; визначати актуальну інформацію в прочитаному; аналізувати зміст, структуру, мовне оформлення тексту; створювати власні висловлення відповідно до прийнятих вимог, аналізувати, удосконалювати власне мовлення, що значною мірою зумовило несформованість текстотвірної компетентності.

Отримані відомості про рівень і якість знань та умінь курсантів дозволяють говорити про перевагу репродуктивного характеру набуття знань та відсутність їх творчого використання в різних мовленнєвих ситуаціях. Тому провідним напрямом освітнього процесу має стати його комунікативна спрямованість.

Рівні сформованості текстотвірної компетентності ми визначили, ґрунтуючись на положеннях Загальноєвропейських рекомендацій (ЗЄР), принципах Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти:

Високий рівень сформованості текстотвірної компетентності властивий курсантам, які виявляють бажання навчитися створювати тексти різної жанрово-стильової належності, швидко читати, трансформувати тексти, згортати інформацію, готові для цього наполегливо працювати; правильно розуміють та глибоко усвідомлюють сприйнятий текст, чітко визначають його тему та головну думку; розуміють текст як завершений мовленнєвий твір; виявляють обізнаність з певної теми та підпорядкування висловлення темі й меті; викладають основні положення тексту в чіткій послідовності з виділенням абзаців і використанням засобів зв'язку між ними; надають тексту відповідного стилістичного забарвлення та вибирають потрібний тип мовлення; вдало добирають мовні засоби і дотримуються норм літературної мови, мовленнєвого етикету (в усному мовленні); комунікативно доцільно використовують мовні одиниці всіх рівнів і грамотно оформлюють писемне мовлення; критично аналізують результати своєї текстотвірної діяльності, бачать шляхи вдосконалення власних результатів.

Достатній рівень притаманний курсантам, які виявляють бажання вдосконалювати текстотвірну компетентність, готовність виконувати всі завдання до практичних занять, водночас неготовність додатково працювати; правильно, з незначними помилками, розуміють текст як завершений мовленнєвий твір, неточно визначають тему й головну думку сприйнятого тексту; припускаються окремих помилок у тлумаченні слів і виразів, ужитих у тексті; неточно встановлюють смислові зв'язки між мовними одиницями тексту; орієнтуються в темі висловлення, підпорядкування висловлення темі й меті; мають незначні помилки в побудові тексту за планом; доцільно добирають мовні засоби у висловленні, але можуть недоречно використати слова і вирази, у мовленні наявні росіянізми; незначні помилки в уживанні слів української літературної мови, неточності у використанні мовних одиниць усіх рівнів і в граматичному оформленні писемного тексту; виявляють уміння аналізувати результати своєї роботи, розуміння необхідності працювати для покращання результативності, однак мають складнощі в пошуку шляхів формування текстотвірної компетентності.

Задовільний рівень властивий курсантам, які виявляють розуміння необхідності працювати для покращання результативності, однак у них наявна несформованість умінь віднаходити шляхи вдосконалення текстотвірної компетентності; сприймають текст з незначними помилками, неправильно визначають тему й головну думку; частково правильно тлумачать прочитані слова і вирази, установлюють смислові зв'язки між мовними одиницями тексту; неточно визначають та осмислюють тему й основну думку майбутнього висловлення, припускаються смислових розривів у викладі змісту, відсутність засобів зв'язку між частинами тексту; невдало надають стилістичного забарвлення створюваному висловленню, невміло користуються граматичними синонімами, неправильно вживають слова з переносним значенням і фразеологізми; порушують норми літературної мови у використанні мовних одиниць усіх рівнів і в граматиці

тексту; нечітко визначають та аналізують результати своєї текстотвірної діяльності, не вміють шукати шляхи її вдосконалення.

Елементарний рівень властивий курсантам, які виявляють небажання складати тексти й віднаходити можливості для вдосконалення текстотвірних умінь; неправильно, епізодично розуміють сприйняте мовлення, не мають умінь і навичок визначати тему й головну думку вторинного тексту; неправильно тлумачать слова і неправильно встановлюють смислові зв'язки між одиницями тексту; не виявляють умінь і навичок визначати й осмислювати тему та основну думку створюваного тексту; їм притаманні безсистемний виклад, наявність смислових розривів у викладі змісту; порушення стильової єдності тексту, невміння добирати потрібні мовні засоби для оформлення висловлення; неправильне використання мовних одиниць усіх рівнів і неграмотне оформлення писемного мовлення; несформованість умінь аналізувати результати своєї текстотвірної діяльності та вдосконалювати їх.

Результати перевірки та аналізу робіт констатувального зрізу за рівнями узагальнено в рисунку 2.1.

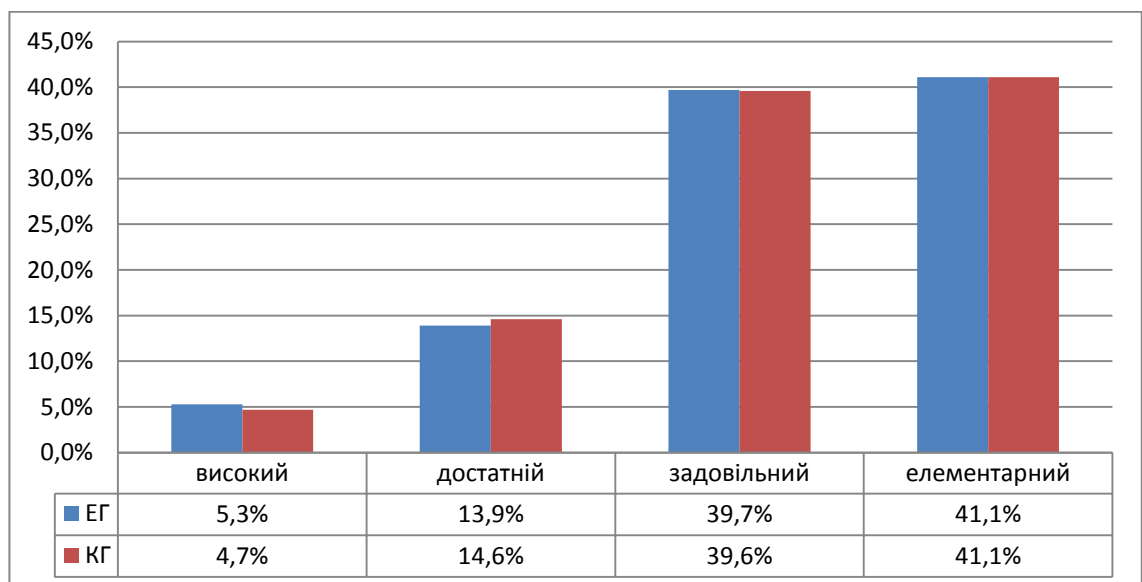


Рис. 2.1. Рівні сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв (у відсотках)

Як засвідчує діаграма, під час діагностичного зрізу лише 5,3 % курсантів експериментальної і 4,7 % контрольної груп виявили високий рівень сформованості текстотвірної компетентності. Вони глибоко усвідомлювали зміст текстів різної жанрово-стильової належності, розуміючи їх як завершені мовленнєві твори. У власному мовленні курсанти викладали основні положення логічно й послідовно з дотриманням правил побудови тексту; комунікативно доцільно обирали мовні засоби й грамотно оформляли їх у писемному мовленні.

Достатній рівень сформованості текстотвірної компетентності показали 13,9 % курсантів експериментальної і 14,6 % контрольної груп. Вони розуміли і сприймали тексти як завершені твори. Створюючи власні тексти, загалом орієнтувалися в темі й меті майбутнього висловлювання, будували текст за планом відповідно до норм його побудови; доцільно використовували мовні засоби, однак припускалися незначних лексичних і граматичних помилок.

Задовільний рівень сформованості текстотвірної компетентності засвідчили 39,7 % курсантів експериментальної і 39,6 % контрольної груп, які з незначними помилками розуміли тексти; створюючи висловлення, осмислювали тему й мету майбутнього тексту, проте допускали порушення логіки; помилялися у використанні граматичних синонімів і слів з переносним значенням, порушували орфографічні норми.

Елементарний рівень сформованості текстотвірної компетентності виявили 41,1 % курсантів як експериментальної так і контрольної груп. Вони частково правильно розуміли тексти, неточно визначали тему й головну думку тексту, безсистемно викладали зміст, не дотримувалися правил побудови тексту; порушували стильову єдність тексту, неправильно використовували мовні одиниці всіх рівнів і неграмотно оформляли писемне мовлення.

Проведення констатувального етапу педагогічного експерименту дало змогу встановити, що значна частина курсантів (майже 40 %) мала

задовільний рівень сформованості текстотвірної компетентності. Курсанти продемонстрували недостатній рівень володіння вміннями й навичками адекватно сприймати тексти, вони припускалися помилок у побудові текстів, уживанні мовних засобів.

Такий результат свідчить, що фактичний рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв потребує розроблення й експериментальної перевірки методики формування текстотвірної компетентності.

Висновки до другого розділу

У сучасних умовах формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв значною мірою залежить від якості навчально-методичного забезпечення, наявності належної кількості посібників, у яких основна увага спрямована на засвоєння особливостей побудови текстів різної жанрово-стильової належності.

Аналіз змісту науково-методичного забезпечення з дисципліни „Українська мова за професійним спрямуванням” засвідчив належний рівень розробленості в них мовного складника, репрезентованого системним і ґрунтовним викладом мовної теорії, ілюструванням мовних явищ, правил, достатньою кількістю прикладів; акцентуванням уваги на особливостях побудови документів різних видів і жанрів, водночас виявив недостатній рівень розробленості обраної для дослідження проблеми, а також невикористані ресурси для підвищення його якості, зокрема розширення тематики соціокультурного складника. Виявив потребу в інтенсифікації навчального матеріалу, зважаючи на його великий обсяг, зумовлений соціальними умовами, незначною кількістю годин, відведених на його опанування, актуальності набуває проблема модернізації мовної підготовки майбутніх судноводіїв в аспекті формування вмінь міжкультурного спілкування. Крім того, підтвердив важливість і необхідність розроблення

продуктивної методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв.

Під час констатувального етапу педагогічного експерименту здійснювалася діагностика рівнів сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. Проведення констатувального етапу педагогічного експерименту дало змогу встановити, що значна частина курсантів (40 %) має задовільний рівень сформованості текстотвірної компетентності. Вони продемонстрували недостатній рівень володіння вміннями й навичками адекватно сприймати тексти, припускаються помилок у побудові текстів, уживанні мовних засобів.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту переконують, що фактичний рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв потребує розроблення, упровадження та ефективної перевірки спеціальної методики. Виявлення й аналіз помилок і недоліків, яких припустилися курсанти під час виконання завдань констатувального етапу експерименту, дали змогу з'ясувати оптимальні напрями формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв, до яких відносимо пріоритет текстоцентричного й компетентнісного підходів до навчання „Української мови за професійним спрямуванням”, розроблення системи вправ, спрямованих на побудову текстів різної жанрово-стильової належності, розширення соціокультурного складника, передусім в аспекті формування вмінь міжкультурного спілкування майбутніх судноводіїв.

Результати дослідження за другим розділом подано в таких публікаціях:

1. Гульчук Т. М. Актуальні проблеми формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. *Педагогічна наука і освіта*: Одеса, 2018. Вип. II. Ч. I. С. 17–20.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЗА РОЗРОБЛЕНОЮ МЕТОДИКОЮ

3.1. Зміст та організація експериментальної методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови

Результати анкетування викладачів вищих закладів освіти й констатувального зрізу педагогічного експерименту переконали нас у важливості розроблення методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. В основу експериментального дослідження було покладено *твердження*: ефективна організація текстотвірної діяльності сприяє формуванню текстотвірної компетентності курсантів і забезпечує розвиток текстотвірних умінь і навичок – і *переконання*, що текстотвірна діяльність як вид текстової діяльності повинна реалізовуватися у взаємозв'язку з іншими видами – текстосприймальною та інтерпретаційною. Таке поєднання видів діяльності дасть змогу сформувати в курсантів спеціальні вміння шукати, систематизувати, трансформувати й продукувати інформацію задля отримання нових знань про майбутній фах, умови успішного професійного становлення, крім того, немає необхідності в нагромадженні курсанта „певним обсягом знань, інформації, значно важливіше допомогти йому освоїти види діяльності, володіючи якими, він зможе самостійно добувати необхідну інформацію” [66, с. 10].

В основу розроблення програми експериментального навчання було покладено припущення, що робота над формуванням текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв буде результативною за умов: пріоритетності текстоцентричного підходу, з урахуванням принципів міждисциплінарної інтеграції, комунікативної мобільності, текстовідповідності, орієнтації на майбутню професію здобувача освіти тощо. Текстотвірна діяльність майбутніх судноводіїв охоплює такі її

складники: *дотекстовий* – моделювання тексту відповідно до типу, стилю й жанру з урахуванням ситуації спілкування; *власне текстовий* – продукування тексту; *рефлексійний* – переосмислення власних поглядів, думок, позицій або тверджень, висловлених у тексті відповідно до реакції слухачів або самооцінювання; формування особистісного ставлення до тексту. Набуття курсантами досвіду текстотвірної діяльності стало можливим завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій навчання, інтерактивних методів й методу проектів, що уможливають оптимізацію освітнього процесу.

Мета експериментального навчання – розробити й експериментально перевірити методику формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням.

Мета дослідження й зроблені припущення зумовили *основні завдання* формувального й контрольного етапів педагогічного експерименту:

- обґрунтувати теоретико-методичне забезпечення експериментальної методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови;

- розробити поетапну методику формування текстотвірної компетентності, що сприятиме формуванню вмій і навичок курсантів сприймати, розуміти, інтерпретувати, створювати й відтворювати текст, розвитку здатності критично ставитися до процесу й результату текстотвірної діяльності й здібностей оцінювати власні можливості створювати й інтерпретувати текст, усвідомлювати значущість інформації у професійній діяльності;

- перевірити ефективність застосування в процесі навчання української мови за професійним спрямуванням розробленої методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв.

У процесі розроблення програми дослідного навчання було визначено умовно *два напрями* її впровадження. *Перший напрям* був реалізований під

час опанування курсантами навчального курсу „Українська мова за професійним спрямуванням”, у межах якого закладали основу для формування текстотвірних умінь і навичок курсантів: поглиблення текстологічних знань; удосконалення вмінь використовувати мовні одиниці відповідно до стилю, жанру й типу мовлення, синтезувати експліцитну й імпліцитну професійно важливу інформацію в тексті, моделювати текстотвірну діяльність та ін. Виокремлення *другого напрямку* зумовлено застосуванням міждисциплінарної інтеграції української мови за професійним спрямуванням і предметів циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, під час вивчення яких курсанти відпрацьовували навички продукування текстів різної жанрової і стильової належності в різноманітних навчальних ситуаціях.

В основу експериментальної методики покладено *компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, текстоцентричний, полікультурний, контекстний і системний підходи*. Не будемо докладно зупинятися на характеристиці перших п'яти з огляду на те, що їхні сутнісні характеристики розкрито вище (у підрозділі 1.3), окреслимо лише ті положення, які вважаємо засадничими для нашого дослідження.

По-перше, сутнісною основою запровадження компетентнісного підходу в системі ВЗО є „переорієнтація з процесу на результат навчання в діяльнісному вимірі; можливість побачити результат освітнього процесу з позиції запитів суспільства, потреб ринку” [156], тому „знаннєвий компонент не ігнорується, лише змінює свій статус, адже головну увагу зосереджено не на знаннях як таких, а на корисності їх і здатності особистості використовувати у процесі розв'язання різних проблем” [66, с. 15]. З огляду на зазначене знання, уміння й навички становлять основу формування компетентностей особистості, а досвід, цінності, ставлення, здібності тим рушієм, що забезпечує результативність особистісного, професійного, життєвого становлення здобувача освіти. По-друге, найважливішими ознаками особистісно зорієнтованого підходу до навчання в закладах вищої

освіти є „багатоваріантність методик і технологій, уміння організовувати навчання на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації” [294, с. 1]. Водночас „діяльність є поштовхом до розвитку здібностей людини, у процесі діяльності здобуваються знання, зароджуються навички ефективної взаємодії людини зі світом, суспільством, іншими людьми” [66, с. 14]. Тому в основу розробленої методики покладено суб’єкт-суб’єктні відношення між викладачем і курсантом, ураховано особистісні орієнтири сучасної молоді, пріоритет надано формам, методам і засобам, що стимулюють продуктивну текстотвірну діяльність майбутніх судноводіїв.

По-третє, застосування текстоцентричного підходу в процесі формування текстотвірної компетентності курсантів дає змогу „теоретично обґрунтувати технології цього підходу на засадах сукупності принципів, засобів і умов її реалізації з методичним „наповненням” (цілі, зміст, форми, методи) конкретними матеріалами щодо вивчення української мови з урахуванням майбутньої професійної діяльності” [100, с. 201]. Таким чином, під час експериментального навчання впровадження текстоцентричного підходу зумовило відповідний відбір принципів, зокрема текстовідповідності, міждисциплінарної інтеграції, орієнтації на майбутню професію, розроблення комплексу вправ на текстовій основі. Отже, основним засобом розробленої експериментальної методики стає текст, що стимулює когнітивну активність курсантів, є основою для аналізу мовних одиниць усіх рівнів мовної системи, поглиблення текстологічних знань, формування комунікативної компетентності загалом і текстотвірної зокрема. По-четверте, особливості фахової діяльності майбутніх курсантів зумовили необхідність урахування їхніх потреб та інтересів в професійному й особистісному становленні, зокрема підготовку до виконання професійних обов’язків у полікультурному соціумі, що передбачала „засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етнокультурної

групи, а також взаємодію всіх культур на принципах взаєморозуміння, толерантності, діалогу та плюралізму” [81, с. 9].

Актуальними для дослідження вважаємо контекстний і системний підходи. Репрезентація освітньої інформації за контекстного підходу „повинна подаватися в контексті майбутньої праці, з прицілом майбутнього професійного використання: роблю, навчаючись і навчаюсь, роблячи. Курсант діє у створеному викладачем цілісному просторово-часовому контексті „минуле – теперішнє – майбутнє”. Він розуміє, що було (зразки теорії і практики), що є (виконувана ним пізнавальна діяльність) і що буде (модельовані ситуації професійної діяльності). Оволодіваючи нормами компетентних предметних дій і відносин людей у процесі індивідуального і спільного аналізу й розв’язання професійно подібних ситуацій, студент розвивається і як фахівець, і як член суспільства” [146]. Упровадження контекстного підходу дало змогу, спираючись на вже засвоєні курсантами під час вивчення шкільного курсу мови знання про текст, сформовані вміння визначати роль і функцію мовних одиниць у висловленні, продукувати тексти різної жанрово-стильової належності та ін., поглибити й удосконалити їх, наповнити новою інформацією в аспекті професійної комунікації.

Чільне місце, на думку С. Карамана, в контекстному підході відводиться текстам, які необхідно добирати не довільно, а у вигляді системи тем: Всесвіт – людство – народ – я; минуле – сучасне – майбутнє; національне – загальнолюдське та ін. [134]. До запропонованої науковцем системи додали такі, актуальні для дослідження, теми, як-от: світ професій – вибір фаху – професійне становлення особистості; світ навколо нас – морська стихія; транспорт – водний транспорт – судно та ін.

Експериментальну методику побудовано з урахуванням системного підходу, оскільки „відсутність системності в засвоєнні знань, хаотичне й некритичне їх нагромадження без орієнтації на встановлення взаємозв’язків між ними є серйозною перешкодою на шляху їх використання. Безсистемні знання засвоюються не повною мірою, є малоефективними для використання

в практичній діяльності” [156, с. 219]. Основу системи формування текстотвірної компетентності курсантів становлять знання, уміння, навички, якості, здібності, готовність до реалізації їх, досвід і цінності, що формуються, удосконалюються, поглиблюються й набуваються під час текстотвірної діяльності в аспекті майбутньої професійної діяльності. Реалізація такої системи можлива за умови адекватних меті й завданням формам, методам і засобам навчання.

Крім визначених і проаналізованих у підрозділі 1.3 *принципів* формування текстотвірної компетентності, актуальними виявилися й такі: *міждисциплінарної інтеграції, комунікативної мобільності, текстовідповідності, орієнтації на майбутню професію.*

Під час розроблення програми дослідного навчання, виходили з твердження, що упровадження міждисциплінарної інтеграції „зумовлене необхідністю врахування соціальних чинників, оскільки нині розвиток вищої освіти перебуває в умовах бурхливого зростання наукової інформації, зростаючого накопичення емпіричного й теоретичного матеріалу на тлі кризи в системі освіти. Загострюються протиріччя між обсягом знань, які студентові необхідно опанувати за час навчання в університеті, й хронологічно обмеженими можливостями навчального процесу” [74]. До того ж, як переконує аналіз статей у лінгводидактичних часописах, викладачі роблять досить успішні спроби інтегрувати українську мову і навчальні предмети з циклів професійної та практичної підготовки (у закладах освіти I–IV рівнів акредитації) [340; 342].

З огляду на це в процесі розроблення експериментальної методики враховано такі положення міждисциплінарної інтеграції, визначені на основі аналізу досліджень Л. Варзацької [41], С. Гончаренка [70], О. Кучерук [174], Н. Падун [247] та ін.: розгляд мовних засобів у структурі комунікативних одиниць – речень або тексту; комплексне вивчення мовних понять, що забезпечить, з одного боку, вивчення мовних одиниць у різних зв’язках і відношеннях цілісної системи, а з іншого – взаємодію внутрішньопредметних

мовних знань і їх складників – соціокультурних, мовленнєвих та ін.; цілісне формування особистості студента на основі єдності почуття і розуму – створення умов для розвитку поняттєво-образного мислення, збагачення духовного світу, вироблення ціннісних орієнтацій і самореалізації в пізнавальній, мовленнєвій, фаховій діяльності; інтеграція мовно-мовленнєвих і професійних знань на основі зв'язків мови і професійно орієнтованих предметів [174, с. 101].

Під час формувального етапу експерименту міждисциплінарна інтеграція була реалізована через застосування на заняттях з української мови за професійним спрямуванням професійно орієнтованих навчально-наукових текстів, завдяки виконанню курсантами інтегрованого телекомунікаційного проекту, укладання електронного мовного портфолію, під час підготовки й проведення інтегрованих занять тощо.

Спостереження за освітнім процесом, вивчення досвіду формування текстотвірних умінь і навичок курсантів переконало в обов'язковості врахування принципу комунікативної мобільності курсанта, що „різнобічно сприяє формуванню його готовності до саморегуляції пізнавальної діяльності та самовдосконалення” [287].

Комунікативну мобільність вважають одним зі складників професійної мобільності – „якості, що зумовлює успішність їхньої адаптації до мінливих умов професійної діяльності, здатність засвоювати інновації в освіті, готовність до самовдосконалення, саморозвитку і самореалізації у професійному співтоваристві (О. Безпалько, Б. Ігошев, І. Ларіонова), а також поєднує в собі успішність адаптації у професійному середовищі, сформовану внутрішню потребу особистості у змінах, здатність проектувати й реалізовувати власне професійне зростання з урахуванням специфіки своєї професії, тенденцій розвитку ринку праці, досвіду професійної діяльності, професійної рефлексії (В. Гринько)” [50, с. 10].

Відповідно як складник професійної мобільності комунікативна набуває таких ознак: повага до віку мовця, його соціального статусу,

адекватність комунікативної реакції на дії співрозмовника, толерантність у спілкуванні, дотримання норм мовленнєвого етикету, комунікативно виправдане використання тактик і стратегій спілкування. Погоджуємося з В. Тернопільською і Н. Чіжовою в тому, що комунікативна мобільність як характеристика особистості важлива не тільки для налагодження відносин у професійному середовищі, а й для побудови комунікацій у життєвому просторі кожної людини [316, с. 237].

Особливої значущості для реалізації експериментальної методики набуває принцип текстовідповідності, що зумовлює застосування тексту як провідного засобу навчання української мови за професійним спрямуванням. Принцип текстовідповідності, сформульований І. Дроздовою, уможливорює реалізацію міжпредметного зв'язку між предметами за фахом і курсом української мови, який передбачає навчання з опорою на фахові матеріали й тексти орієнтації на майбутню професію здобувача освіти [95, с. 164]. Якщо вектор текстоцентричного підходу спрямований на системність формування вмінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й створювати тексти різної жанрово-стильової належності в процесі фахової діяльності майбутніх судноводіїв, то врахування принципу текстовідповідності зумовлює вибір текстів відповідної тематики, наприклад: „Морехідна астрономія”, „Метеорологія та океанографія”, „Морське право” та ін. [83, с. 36].

На нашу думку, тісно пов'язаним з попереднім є принцип орієнтації на майбутню професію курсанта, що націлений на оволодіння курсантами „знаннями, уміннями та навичками професійно зорієнтованими на майбутню професію та можливістю трансформації з поступовою зміною згідно з вимогами суспільства до спеціалістів відповідних професій” [95, с. 164]. Працюючи з професійно зорієнтованими текстами, беручи участь у проектній діяльності, готуючи тематичні виступи, виголошуючи доповіді з актуальних проблем майбутнього фаху, курсанти не лише проходили так званий пропедевтичний етап – вступ до фаху, – а й поглиблювали здобуті знання, розширювали світогляд.

У процесі дослідного навчання було використано інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні методи навчання й метод проектів, сутнісні характеристики яких розкрито в численних науково-практичних студіях українських і зарубіжних лінгводидактів. Назвемо лише ті, методична доцільність яких була підтверджена результатами дослідження: підготовка довготривалих групових та індивідуальних проектів, створення блогу, що містить тематичну добірку професійно важливої інформації з різних видань із коментарями, підготовка презентацій до виступів, укладання електронного мовного портфоліо, „Коло ідей”, „Мікрофон”, „Незакінчені речення”, мозковий штурм тощо.

Під час реалізації методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв використано комплекс вправ, розроблений на основі узагальнення класифікацій, підготовлених О. Божко [30], Н. Голуб [63], О. Горошкіною [255], І. Дроздовою [95], Л. Златів [127], К. Климовою [139], Л. Кратасюк [164], М. Пентилюк [253], Н. Перхайло [261], Т. Симоненко [305] та ін.

Таблиця 3.1

**Комплекс вправ із формування текстотвірної компетентності
майбутніх судноводіїв**

<p><i>за етапом текстотвірної діяльності майбутніх судноводіїв</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>дотекстові</i> (спрямовані на формування вмінь виявляти особливості структури текстів; моделювати текст відповідно до типу, стилю й жанру й з урахуванням ситуації спілкування); • <i>власне текстові</i> (зорієнтовані на формування вмінь використовувати мовні засоби відповідно до комунікативної мети під час продукування тексту, удосконалювати власний текст); • <i>рефлексійні</i> (спонукали до переосмислення власних поглядів, думок, позицій або тверджень, висловлених у тексті відповідно до реакції слухачів або самооцінювання, сприяли формуванню особистісного ставлення до тексту).
--	--

<p>за характером аналітико-творчої діяльності здобувачів освіти</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>аналітичні</i> (передбачають структурно-семантичний аналіз тексту, аналіз мовленнєвих ситуацій, поведінки мовців тощо); • <i>репродуктивні</i> (зорієнтовані на формування вмінь і навичок передавати інформативний зміст тексту без змін або зі змінами, виділяти в тексті професійно або/і життєво важливу інформацію тощо); • <i>трансформаційні</i> (спрямовані на вдосконалення вмінь трансформувати тексти відповідно до навчального завдання або/і комунікативної мети: згортати навчальний матеріал без втрати основної інформації (план, тези, конспект), передавати необхідну інформацію з великих текстових масивів у максимально стислому вигляді критично оцінюючи й інтерпретуючи її (рецензія, анотація) тощо); • <i>творчі</i> (передбачають складання власного висловлення відповідного стилю й жанру, оцінювання тексту стосовно мовного оформлення та ефективності досягнення поставленої комунікативної мети; участь у змодельованих професійно орієнтованих ситуаціях тощо); • <i>комбіновані</i> (складаються з комбінації попередніх видів і містять завдання для паралельного формування текстотвірних вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності на основі того самого матеріалу).
<p>за місцем проведення</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>аудиторні</i> (виконувалися під час практичних та індивідуальних занять, консультацій); • <i>позааудиторні</i> (уможливили перевірку рівня сформованості текстотвірних умінь і навичок курсантів, набутих під час аудиторних занять, передбачали залучення до самостійної роботи)

Розроблення й застосування комплексу вправ на текстовій основі здійснювалося відповідно до таких вимог:

- цілеспрямованість (комплекс вправ орієнтований на реалізацію завдань певного етапу експерименту, мети й завдань практичного заняття або індивідуальної консультації);

- інтегрованість видів текстової діяльності (рекомендовано інтегрувати різні види текстової діяльності в межах однієї вправи);

- „самодостатність (наявність завдань на всі тематичні поняття й необхідні способи діяльності з ними, що надає системі вправ цілком самостійного значення для досягнення запроєктованих результатів); взаємозалежність вправ; психовідповідність (має бути орієнтована на розвиток різних видів мислення, пам'яті, когнітивних стилів, урахувувати психологічний тип особистості)” [178, с. 33];

- професійна спрямованість (система вправ повинна супровідно сприяти формуванню професійних умінь і навичок курсантів);

- текстоцентричність (більшість вправ складена на текстовій основі);

- дотримання методичної градації (І. Дроздова) [95, с. 564] (наростанням ступеня складності завдань, дидактичного матеріалу і їх обсягу).

Складники змодельованої методики (мета, завдання, підходи, принципи, форми, методи й засоби) були спрямовані на втілення мети експериментального навчання – формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови.

Програму експериментального навчання (див. Додаток Г) розроблено з урахуванням професіограми судноводія, навчального плану, кваліфікаційної характеристики спеціальності й на основі програми навчального курсу „Українська мова за професійним спрямуванням”, підготовленої Г. Кондратюк. Програма складається з пояснювальної записки, власне програми, додатків (перелік тем для самостійного опрацювання, орієнтовна тематика текстів, ситуаційні завдання, теми доповідей тощо). Крім необхідного обсягу теоретичних відомостей з української мови за професійним спрямуванням, змістом передбачено поглиблення

текстологічних знань (про будову тексту, його ознаки, види текстів тощо) й додано навчальну інформацію про специфіку процесу текстотворення – це становило основу формування текстотвірної компетентності курсантів.

Зауважимо, що дослідне навчання було реалізовано впродовж тривалого часу, а отже, в ньому взяла участь значна кількість курсантів з різним рівнем підготовки з української мови, досвідом текстотвірної діяльності, віковими й психологічними особливостями. Це зумовило внесення певних змін під час формувального етапу педагогічного експерименту до програми експериментального навчання. Наприклад, попри те, що чинними програмами з української мови для закладів загальної середньої освіти передбачено складання вторинних текстів, зокрема анотації, реферату, тез, тематичних виписок тощо, викладачі стикалися з тим, що рівень сформованості вмінь і навичок текстосприймання й текстотворення курсантів недостатній, до того ж більшість із них недостатньо усвідомлюють цінність знань про особливості структури тексту, вмінь сприймати, аналізувати, перероблювати та ін. професійно важливу інформацію, не погоджуються з тим, що ці вміння важливі для подальшого їхнього професійного становлення. Тому до програми було включено універсальні теми: „Прийоми згортання й стиснення інформації”, „Конспект як вторинний текст”, „Жанри епістолярного стилю” тощо, – що містять відомості про правила анотування, конспектування й реферування текстів і сприяють формуванню текстотвірної компетентності курсантів.

Зміни до програми дослідного навчання були внесені й на вимогу курсантів: більшість із них наполягала на вивченні особливостей жанрів електронної комунікації, зокрема електронний лист, блог, чат, форум та ін., що пояснювали їхньою комунікативною значущістю. До того ж, опанування таких тем було зумовлено й темою телекомунікаційного проекту „Форум (блок) для судноводія-початківця”.

Крім програми дослідного навчання, розроблено методичні рекомендації для викладачів навчальних курсів циклів гуманітарної,

соціально-економічної, професійної та практичної підготовки. У них акцентовано на певних аспектах текстотвірної діяльності майбутніх судноводіїв. Для забезпечення системності у формуванні текстотвірної компетентності курсантів, дотримання єдиних вимог викладачами різних дисциплін у методичних рекомендаціях розкрили вимоги до підготовки доповідей, алгоритм складання вторинних текстів та ін., подали критерії оцінювання виступів курсантів тощо.

Формувальний педагогічний експерименту відбувався в три етапи (пропедевтичний, поглиблювальний-професійний, узагальнювальний) для кожного з яких визначено мету, завдання, прогнозований результат, відібрано форми, методи і засоби навчання (рис. 3.1).

Мета першого етапу – пропедевтичного – актуалізувати текстологічні знання для подальшого накопичення знань про текст в аспекті професійної комунікації; удосконалити вміння створювати вторинний текст. Перший етап (*пропедевтичний*) був реалізований під час першого змістового модуля навчального курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)”; удосконалення вмінь продукувати вторинні тексти супровідно відбувалося під час опанування „Іноземної мови (за професійним спрямуванням)”, „Історії України”, „Філософії” та ін., які курсанти засвоюють відповідно до навчальних планів. *Завдання* означеного етапу – поглиблення текстологічних знань курсантів, ознайомлення їх з особливостями етапів текстотвірної діяльності, формування вмінь виявляти особливості побудови текстів під час сприймання, розуміння, інтерпретації; застосовувати мовні засоби відповідно до комунікативної мети під час складання вторинного тексту й текстів-мініатюр з професійної тематики; набуття курсантами *досвіду* текстотвірної діяльності на рівні складання вторинних текстів.

Мета – формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови

Підходи: компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, текстоцентричний, полікультурний, контекстний і системний

Форми: практичне заняття, інтегроване практичне заняття, індивідуальні консультації, самостійна робота

Технології й методи: ІКТ; усний виклад матеріалу (пояснювально-ілюстративний); бесіда (евристичний); спостереження над мовою (проблемний виклад); робота з підручником (репродуктивний); метод вправ (частково-пошуковий); дослідницький (формувальний); коло іде, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм та ін.; метод проектів тощо.

Принципи

- науковості, зв'язку теорії з практикою, модельності, міждисциплінарної інтеграції, орієнтації на майбутню професію студента тощо;
- комунікативної спрямованості, ситуативності, домінантної ролі вправ, крос-культурного діалогізму, комунікативної мобільності, текстовідповідності тощо;
- предметно-тематичної доцільності тексту; проблемності тексту; міждисциплінарного змісту тексту; жанрово-стильової варіативності дидактичних текстів тощо.

Засоби: тексти, відео- та аудіозаписи, інтернет-ресурси, схеми, таблиці, моделі, хмари тегів

пропедевтичний

актуалізувати текстологічні знання для подальшого накопичення знань про текст в аспекті професійної комунікації; удосконалити вміння створювати вторинний текст

**М
е
т
а**

поглиблювально-професійний

забезпечити практичне застосування набутих текстологічних знань під час текстотвірної діяльності, зміцнити мотивацію до її реалізації; удосконалити вміння створювати усний або письмовий текст відповідно до ситуації спілкування, оцінювати власне висловлення щодо жанрової адекватності й стилістичної коректності.

узагальнювальний

поглибити знання текстологічних понять, удосконалити вміння і навички реалізовувати текстотвірну діяльність під час професійної діяльності

**п
р
о
г
н
о
з
о
в
а
н
н
і
й
р
е
з
у
л
ь**

підвищення рівня вмінь і навичок сприймати тексти, вилучати з них необхідну для висловлення інформацію, структурувати й узагальнювати її тощо; *усвідомлення значення* текстотвірної діяльності в подальшій фаховій діяльності; *набуття досвіду* продукувати вторинні тексти й тексти-мініатюри в аспекті професійної комунікації

підвищення рівня вмінь і навичок створювати власний текст різного типу, стилю й жанру мовлення, діалогізувати, обираючи потрібні мовленнєві тактики й використовуючи засоби безконфліктного ведення діалогу; *підвищення здатності* до рефлексії; *набуття досвіду* продукувати власні тексти в аспекті професійної комунікації

розвиток здатності і готовності до здійснення текстотвірної діяльності, *усвідомлення ролі й значення* текстологічних знань, текстотвірних умінь у професійній діяльності, *сформованість умінь і навичок* створювати текст, критично оцінювати результат власної текстотвірної діяльності

Результат: сформованість текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв

Рис. 3.1. Лінгводидактична модель формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови

Мета занять з дисципліни „Українська мова за професійним спрямуванням” – ознайомити здобувачів освіти з нормами сучасної української мови в професійному спілкуванні, з основними вимогами до складання та оформлення професійних документів, навчити їх професійного мовлення, збагатити словник термінологічною, фаховою лексикою; підвищити загальномовний рівень майбутніх фахівців, формувати практичні навички ділового усного і писемного спілкування в колективі, розвивати комунікативні здібності [321]. Під час експериментального навчання метою визначено формування текстотвірних умінь і навичок майбутніх судоводіїв, а завданнями такі: поглиблення знань понять „текст”, „типи мовлення”, „стилі мовлення”, „жанри мовлення”, „адресат і адресант” тощо; удосконалення вмінь здійснювати різнорівневий аналіз тексту; формування вмінь інтерпретувати викладену в тексті інформацію й створювати на його основі власний продукт – вторинний текст, що поєднує ознаки попереднього й авторського тощо, розвиток навичок сприймати, порівнювати, зіставляти, коментувати, усвідомлювати викладену в тексті інформацію, створювати вторинний текст і текст-мініатюру з професійної тематики відповідно до ситуації спілкування.

Відповідно до навчальних планів основними формами організації навчання стали практичні заняття, самостійна робота й індивідуальні консультації.

Найбільші можливості для формування текстотвірних умінь і навичок курсантів мали практичні заняття. Найоптимальнішими для формування вмінь конспектувати обрали методи і прийоми, визначені О. Шуневич: смисловий аналіз тексту, спостереження над мовою тексту, продукування висловлення на основі попередньої підготовки, вправи, трансформація, проектування; прийоми творчого конструювання, елементи алгоритмізації, згортання мовних одиниць, аналіз власних і чужих висловлювань, моделювання [341, с. 13]. Перевага надавалася аналізу тексту за мовним,

композиційним, тематично-змістовим рівнями, стилістичному експерименту, складанню творів-мініатюр, зокрема есе, моделюванню діалогів на професійну тематику. Упродовж цього етапу були використані такі інтерактивні методи й прийоми навчання: „Коло ідей”, „Незакінчені речення”, „Займи позицію” та ін.

Основним засобом навчання були тексти різної тематики, жанрової і стильової належності, що створювало необхідні умови набуття курсантами необхідного досвіду текстової діяльності загалом і текстотвірної зокрема. Для добору текстів використовували критерії, визначені на основі аналізу наукових студій З. Бакум [7], О. Божко [30], О. Горошкіної [255], І. Дроздової [95], О. Копусь [156], М. Пентилюк [253], Н. Перхайло [260; 261], Т. Симоненко [305] та ін.: *концептний* (містить професійну термінологію); *професійно-мотиваційний* (повинна бути порушена проблема, пов'язана з майбутньою професійною діяльністю; він повинен спонукати до дискусії); *когнітивний* (мусить бути пов'язаний з обраним здобувачами освіти фахом і водночас супровідно поглиблювати їхні знання з історії, культури тощо; містити інформацію, котра може бути використана під час опанування навчальних курсів професійного циклу, тобто мати професійну цінність або містити альтернативні погляди на якусь фахову проблему); *освітньо-виховний* (містить мовні поняття і явища, вивчення яких передбачено метою заняття, сприяє реалізації його виховної мети) тощо.

Використання таких текстів уможливило збагачення словникового запасу курсантів професійною лексикою; сприяло розширенню їхнього світогляду; окреслювало перспективи майбутнього професійного розвитку, отже, інформація з тексту ставала потужним стимулом до отримання (пошуку, узагальнення, систематизації тощо) нових знань та ін.

Наскрізним для всіх етапів стало *завдання для самостійної роботи* – укладання електронного мовного портфоліо. Значення і роль студентського мовного портфоліо обґрунтовано в наукових працях К. Климової, ефективність його застосування перевірено під час формувального етапу

експериментального навчання. Погоджуємося з лінгводидактом, що зміст мовного портфоліо відображає освітньо-пізнавальну, розвивально-виховну, науково-дослідну та квазіпрофесійну діяльність студентів; спонукає до безперервного самомоніторингу якостей мовлення; до рефлексії – самоаналізу мовленнєвих помилок, самоконтролю власної комунікативної поведінки не тільки в навчальному середовищі, а й в усьому соціальному просторі; формує здатність до об'єктивного самооцінювання рівня мовнокомунікативної професійної компетентності; добір матеріалів для електронних локального та глобального портфоліо потребує від майбутнього фахівця постійного користування інтернетними ресурсами, ознайомлення з результатами нових наукових досліджень, участі в обговоренні культуромовних проблем на форумах сайтів; укладене мовне портфоліо відповідно до європейських стандартів, разом із резюме, допомагає випускникові під час спілкування з роботодавцем продемонструвати свою креативність, конкурентоспроможність на ринку праці, виявити високий рівень культури мовлення [140].

Курсантам рекомендували самостійно обрати компоненти електронного мовного портфоліо з пропонованих. Обов'язкові складники такі: професійно зорієнтовані тексти; вторинні тексти (анотації, тези, конспекти, реферати, резюме та ін.); складені презентації; оригінальні тексти (які найкраще ілюструють, чого ви навчилися і які ви вважаєте взірцевими); моделювання траєкторії подальшого професійного розвитку (чого хочете навчитися в майбутньому); словник етикетних формул; мовні засоби безконфліктного діалогу; перелік ефективних комунікативних стратегій і мовленнєвих тактик тощо.

Прогнозованим результатом першого етапу визначили підвищення в курсантів рівня вмінь і навичок сприймати тексти, вилучати з них необхідну для власного висловлення інформацію, структурувати й узагальнювати її, обирати мовні засоби й використовувати їх відповідно до ситуації спілкування; усвідомлення майбутніми судноводіями значення текстотвірної

діяльності в подальшій фаховій діяльності; набуття ними досвіду продукувати вторинні тексти й тексти-мініатюри в аспекті професійної комунікації.

Мета другого – поглиблювально-професійного – етапу – забезпечити практичне застосування набутих курсантами текстологічних знань під час текстотвірної діяльності, зміцнити мотивацію курсантів до її реалізації; удосконалити вміння створювати усний або письмовий текст відповідно до ситуації спілкування, оцінювати власне висловлення щодо жанрової адекватності й стилістичної коректності.

Основними завданнями цього етапу було визначено такі: застосовувати текстологічні знання під час підготовки висловлень з предметів гуманітарної, соціально-економічної, професійної та практичної підготовки; розвивати вміння курсантів сприймати й осмислювати інформацію з тексту, зіставляти й узагальнювати її, аналізувати й оцінювати щодо комунікативної й професійної значущості; свідомо обирати оптимальні для реалізації задуму комунікативної стратегії й потрібний комунікативний код, що забезпечує адекватне сприймання й відповідне передавання інформації; враховувати позалінгвальні чинники й відбирати відповідні мовні засоби для оформлення висловлення; діалогізувати, дотримуючися етичних норм; знаходити й виправляти недоліки й помилки у змісті, побудові й мовному оформленні власних висловлень; оцінювати власний текст з погляду його змісту, форми, задуму і мовного оформлення; адекватно використовувати невербальні засоби спілкування; усвідомлювати текстотворення як умотивовану й професійно зумовлену діяльність; забезпечити набуття досвіду текстотвірної діяльності на рівні складання вторинних і первинних текстів та ін.

Крім *форм навчання* (практичне заняття, самостійна робота та індивідуальні консультації), використаних на першому етапі, проводили *інтегровані заняття*, супровідна мета яких полягала в розвитку вмінь і навичок курсантів сприймати й інтерпретувати навчально-наукові тексти й складати висловлення в аспекті професійної комунікації (підготовка

повідомлень з фахових питань, складання рефератів, презентацій для ілюстрації виступів, участь у фахових дискусіях і диспутах та ін.). З-поміж питань, які обговорювали на *індивідуальних консультаціях*, найбільш актуальними для майбутніх судноводіїв виявилися такі: взаємозв'язок між етапами текстотвірної діяльності й успішністю її реалізації, особливості підготовки окремих складників мовного портфоліо, підготовка телекомунікаційного проекту, мовні й загальні особливості окремих жанрів наукового й офіційно-ділового стилю, синоніміка етикетних формул, особливості міжкультурної комунікації тощо. Тематика консультацій варіювалася відповідно до потреб майбутніх судноводіїв.

Під час *практичних занять* з української мови за професійним спрямуванням (змістові модулі 2-4) курсанти складали міркування-пояснення, міркування-доведення, міркування-спростування, складали науково-навчальні тексти з актуальних проблем комунікативної лінгвістики, засвоювали особливості професійно важливих жанрів мовлення, брали участь у діалозі, бо „не може бути ізольованого висловлювання, воно завжди передбачає попередній та наступні за ним висловлювання. Жодне висловлення не може бути ані першим, ані останнім. Воно лише ланка в ланцюгу...” [13, с. 310]. „Текст є продуктом соціальної взаємодії” (Н. Голуб), а курсант, у майбутньому – спеціаліст командного складу морських суден, суб'єкт мікросоціуму, тому під час цього етапу рекомендували викладачам максимально моделювати професійні ситуації, під час яких здобувачі освіти активно братимуть участь у вирішенні фахових проблем, застосовуючи вербальні й невербальні засоби спілкування, зокрема мовні засоби безконфліктного ведення діалогу.

У процесі цього етапу було використано такі методи: „*Коло ідей*”, „*Мікрофон*”, „*Незакінчені речення*”, *мозковий штурм*, *моделювання мовленнєвого висловлювання* (Н. Перхайло) [263], *ситуаційний метод* (Н. Голуб) [67]. Ми взяли за основу пропоновані вченими (Н. Голуб [66], І. Дроздова [95], К. Климова [139], Н. Перхайло [263], О. Тимофєєва [318] та

ін.) види навчальних ситуацій й адаптували їх відповідно до завдань другого етапу експериментального навчання:

1) комунікативні ситуації, спрямовані на формування поняття про екстралінгвістичну основу спілкування (на основі моделі комунікативного акту), наприклад: *Яку роль виконують у мовленні паузи? Чи може довга пауза під час висловлення думки зумовити зниження інтересу до вашого повідомлення?; Леонід Сухоруков зазначав: „Дипломат – це людина, яка досконало володіє мовою пауз”. Прокоментуйте вислів; Що означає вислів „тримати паузу”? Змодельуйте ситуацію, у якій від уміння тримати паузу залежить продовження розмови;*

2) проблемно-оцінні ситуації, що розвивають вміння розв'язувати різні проблеми і формують оцінні вміння курсантів, наприклад: *Прочитайте текст. Що спричинило виникнення конфлікту між членами екіпажу? Оцініть дії кожного учасника конфлікту стосовно пошуку шляхів його вирішення;*

3) дискусійні ситуації, які виробляють уміння толерантно, коректно обстоювати свої думки, дозволяють навчити повазі до міркувань опонента (наприклад: *„Доберіть власні аргументи...”, „Обґрунтовано підтвердіть/спростуйте думку...”, „Запропонуйте альтернативне рішення проблеми...”*);

4) професійно орієнтовані ситуації, котрі наближають майбутніх судоводіїв до умов реального спілкування, дозволяють не тільки розв'язувати конкретні дидактичні завдання, а й за допомогою рольового перевтілення оволодівати певними моделями поведінки в різних життєвих і професійно-орієнтованих ситуаціях, наприклад: *Змодельуйте таку ситуацію: вам потрібно вирішити конфлікт, що виник між членами екіпажу через неправильне формулювання доручення. Які мовленнєві тактики ви використаєте? [263, с. 111].*

Упродовж другого етапу дослідного навчання курсанти працювали над створенням *довготривалого колективного навчального інтегрованого*

телекомунікаційного проекту. Плануючи роботу курсантів над проектом, ми брали до уваги висновки, зроблені Н. Морзе [226]: мета має не навчальний характер і моделює певну наукову чи виробничу діяльність; така модельна мета уможливорює інтегрований характер діяльності курсантів у проекті, стимулює в них навички й уміння працювати в колективі, з використанням поділу роботи і ролей, має активну соціальну спрямованість. Важливими характеристиками такого проекту, на думку З. Бакум [7], Т. Грубої [79], Н. Дементієвської [87], Н. Морзе [226] та ін., є його тимчасова визначеність і обмеженість (від двох тижнів до трьох місяців); використання комп'ютерних телекомунікаційних мереж і програмних засобів для обміну інформацією між усіма учасниками проекту, які часто утворюють віртуальну чи квазівіртуальну групу; необхідність чіткої організації діяльності курсантів, що встановлюється координатором проекту. Специфіка телекомунікаційного проекту полягала ще й у тому, що він був міждисциплінарним і для розв'язання проблеми потребував інтегрованих знань.

Основним засобом, як і під час першого етапу, залишався навчально-науковий текст. Крім нього, були використані відеозаписи виступів і доповідей відомих мовознавців, мандрівників, мореплавців; мовознавчих консультацій (відеохостинг YouTube), схеми, таблиці й хмари тегів („Стили мовлення”, „Мовленнєві тактики”, „Ситуація спілкування”, „Етикетні формули” та ін.) (див. Додаток Е), що давало змогу унаочнити визначені для засвоєння терміни, відпрацювати мовленнєві вміння й навички курсантів, скласти на основі прослуханого або переглянутого повідомлення текст, обговорити порушені доповідачами дискусійні питання тощо.

Прогнозованим результатом другого етапу визначили підвищення в курсантів рівня вмінь і навичок створювати власний текст різного типу, стилю й жанру мовлення, діалогізувати, обираючи потрібні мовленнєві тактики й використовуючи засоби безконфліктного ведення діалогу; підвищення здатності до рефлексії; набуття ними досвіду продукувати власні тексти в аспекті професійної комунікації.

Мета третього етапу – узагальнювального – поглиблення й корекція засвоених курсантами знань, умінь і навичок реалізовувати текстотвірну діяльність під час професійної діяльності. *Завданнями* цього етапу стали такі: поглиблення й систематизація знань курсантів про етапи текстотвірної діяльності, текстотвірну функцію мовних одиниць, розвиток стійких текстотвірних умінь і навичок курсантів прогнозувати зміст висловлення за темою або ключовими термінами, моделювати мовленнєві й професійні ситуації, сприймати, розуміти, осмислювати й усвідомлювати професійно вагому інформацію, інтегрувати її й використовувати у власному висловленні, обирати мовні засоби, адекватні темі й основній думці, брати участь у діалозі з професійних тем, дискусії або полеміці, обстоювати власну думку, використовуючи різноманітні мовленнєві тактики, аналізувати мовленнєві ситуації на предмет допущення в них комунікативних невдач, оцінювати складене самостійно висловлення або сприйняте слухом чи зорово щодо змісту, форми, доцільного вживання мовних засобів, реалізації авторського задуму; розвиток здатності курсантів оцінювати результати власної текстотвірної діяльності, набуття майбутніми судноводіями досвіду створення власного монологічного або діалогічного тексту.

Під час *практичних занять* (Змістовий модуль 5) зосереджували увагу курсантів на аналізі складених ними текстів: дослідити тематично-змістовий рівень тексту (тема, основна думка, мікротеми, ключові слова й словосполучення), проаналізувати композиційно-стильові особливості (тип мовлення, стиль, жанр мовлення, структура), з'ясувати текстотвірні функції мовних одиниць, схарактеризувати текст за його основними ознаками (цілісність, зв'язність, членованість, лінійність, інформаційність, завершеність), визначити доцільність використання невербальних засобів в усному мовленні, правильність вибору мовленнєвої тактики, з'ясувати причини комунікативних невдач (якщо такі трапилися) і усунути їх та ін.

Під час узагальнювального етапу відбувся *захист* створених курсантами *інтегрованих телекомунікаційних проєктів*. Це дало змогу

ефективно здійснювати різні види текстової діяльності (текстосприймальну, інтерпретаційну й текстотвірну): сприймати усні висловлення, осмислювати їх зміст і відповідність темі, оцінювати переконливість викладених у виступах тверджень і пропозицій, логічність причиново-наслідкових зв'язків, аналізувати доцільність ужитих мовних засобів, правильність їх вибору щодо ситуації спілкування, робити висновок про дотримання під час виступу норм сучасної української літературної мови, виявляти комунікативні невдачі і спостерігати за вмінням мовця виправляти їх; складати тексти виступу, враховуючи його основні ознаки (членованість, цілісність, зв'язність, логічність, інформативність) й розкриваючи тему й основну думку; доцільно використовувати текстотвірний потенціал мовних засобів; прогнозувати реакцію адресата на виступ і вносити корективи в нього за умови втрати контакту з аудиторією; дотримуватися під час виступу норм сучасної української літературної мови.

Прогнозованим результатом третього етапу визначили розвиток здатності майбутніх судноводіїв здійснювати текстотвірну діяльність, усвідомлення ними ролі й значення текстологічних знань, текстотвірних умінь і навичок у професійній діяльності, сформованість умінь і навичок створювати текст на основі отриманої чи самостійно знайденої інформації, критично оцінювати результат власної текстотвірної діяльності за мовним, композиційним і тематично-змістовим рівнями.

Перевірка ефективності розробленої методики відбувалася поетапно засобами різних видів контролю. Упродовж кожного з етапів дослідного навчання був використаний поточний контроль, по завершенню першого й другого етапів – проміжний, наприкінці дослідного навчання – підсумковий, що уможливило аналіз якісних і кількісних показників у динаміці.

Отже, для упровадження експериментальної методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови визначено мету й завдання формувального етапу педагогічного експерименту, розроблено програму експериментального

навчання й лінгводидактичну модель формування текстотвірної компетентності, у якій виокремлено етапи, сформульовано мету й завдання кожного з них, зазначено адекватні ним форми, методи й засоби навчання, визначено прогнозований результат кожного етапу, представлено комплекс вправ, застосування якого сприятиме успішній реалізації здобувачами освіти текстотвірної діяльності.

3.2. Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту

Ефективність розробленої методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв перевіряли в процесі формувального етапу експерименту впродовж трьох навчальних років (2014–2018 н.р). Участь в експерименті взяв 421 курсант спеціальності „Судноводіння на морських шляхах” за напрямом підготовки „Морський та річковий транспорт” (Морехідний коледж технічного флоту національного університету „Одеська морська академія”, Державний вищий навчальний заклад „Одеське морехідне училище рибної промисловості імені Олексія Соляника”, Херсонська державна морська академія).

Ураховуючи особливості проведення експериментального дослідження, виокремили експериментальні та контрольні групи: у експериментальних групах (ЕГ) навчалися 209 курсантів, у контрольних (КГ) – 212 курсантів. Контрольні й експериментальні групи було сформовано після констатувального етапу педагогічного експерименту. Тому курсанти обох груп мали однаковий рівень освітньої підготовки. У КГ навчання здійснювали за традиційною методикою, в ЕГ – за розробленою програмою, що передбачала пріоритетність текстоцентричного підходу, врахування принципів міждисциплінарної інтеграції, комунікативної мобільності, текстовідповідності, орієнтації на майбутню професію курсанта та ін., використання інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів навчання й методу проєктів.

Під час першого етапу дослідного навчання увага викладачів була зосереджена на поглибленні знань майбутніх судноводіїв про прийоми компресії і фіксації інформації, сприйнятої зорово або слухом; удосконаленні вмінь інтерпретувати її і створювати на основі висловлення власний продукт – вторинний текст, розвиткові навичок сприймати, порівнювати, зіставляти, коментувати, усвідомлювати викладену в тексті інформацію. Виокремлення означених напрямів уможливило перевірку припущення, що текстотвірна діяльність як складник текстової повинна здійснюватися у взаємозв'язку із текстосприймальним та інтерпретаційним видами текстової діяльності. Аналіз спеціальної літератури з проблеми дослідження дав підстави для висновку, що необхідно зосередитися на вдосконаленні вмінь студентів складати вторинний текст на основі тематично згрупованих навчальних текстів, які можуть виконувати різні дидактичні функції: використовуватися як джерело пізнавальної інформації, зразок досягнення певної комунікативної мети, постановки дидактичної проблеми тощо [128].

Організуючи роботу зі складання курсантами вторинних текстів, було сконцентровано увагу на таких їхніх ознаках:

- вторинна інформативність (зумовлює переосмислення змісту першоджерела і відповідне його перероблення шляхом заміни формально-логічного розвитку думки, що передбачає наявність розгорнутих припущень, гіпотез, доказів, логічну констатацію; істинність знань не доводиться, переважають речення результативного характеру, які подають інформацію як факт, як установлені в першоджерелі достовірні з погляду його автора знання з того чи того питання) [320];

- оптимальна концентрація інформації (поданої інформації повинно бути достатньо для розгортання в подальшому основної думки або теми висловлення);

- інформаційна компресія (не скорочення тексту завдяки вилученню частини інформації, а оптимізація його сприймання зі збереженням повного обсягу емоційної, змістової та образної інформації; відбувається не просто

скорочення тексту, а суттєве перероблення змісту, композиції та мови оригіналу [5], досягається завдяки використанню прийомів стиснення інформації, наприклад: виокремлюють основну й другорядну інформацію, однотематичну інформацію подають узагальнено тощо. Проілюструємо прикладами.

Для ознайомлення курсантів із видами конспектів, основними правилами складання їх, прийомами стиснення інформації тощо ефективними під час практичного заняття з теми „Державна роль мови” були такі вправи:

1. Ознайомтеся з прийомами стиснення інформації. Які з них ви використовуєте, а які – нові для вас? Законспектуйте сприйняту слухом інформацію, використовуючи такі прийоми.

1. Заміна: складного речення простим; двох і більше простих речень одним складним; однорідних членів речення одним словом; великого фрагмента речення – лаконічнішим синонімічним виразом; речення або його частини – займенниками (це, те, все, нічого...); прямої мови непрямою.

2. Скорочення або вилучення: повторів; одного або кількох синонімів; деяких другорядних членів речення; конструкцій, що ускладнюють речення (однорідні, відокремлені, уточнювальні члени речення); фрагмента речення (наприклад, частини складного речення); діалогу (передавання його суті одним реченням).

3. Злиття кількох речень в одне (*З підручника*).

2. Прочитайте тексти. Переформулюйте вихідні повідомлення – складіть конспект і прокоментуйте його, діалогізуючи з автором. (Див. тексти № 1-2 в Додатку Д)

Особливу увагу звертали на підготовку курсантами *семантичних конспектів* – повного набору лаконічно представлених визначень предметної галузі [Цит. за: 293, с. 4]. Готуючи здобувачів освіти до складання таких конспектів, рекомендували спиратися на сформульовані науковцями принципи створення семантичного конспекту: дискретності, згідно з яким

фактичні знання мають бути репрезентованими як окремі висловлення; завершеності, який передбачає, що сукупність висловлень має відобразити знання з предмета в повному обсязі; лаконічності, згідно з яким висловлення мають складатися з мінімальної кількості слів, виражаючи завершену думку; первинності визначень, що потребує введення нових понять через визначення; єдиності, відповідно до якого будь-яке висловлення не повинно містити більше, ніж одне поняття; недвозначності – кожне висловлення має бути семантичним фактом і виражати лише одну думку; послідовності, що зумовлює розташування висловлень відповідно до логіки викладу навчального курсу; самодостатності, згідно з яким будь-яке висловлення дається в повному формулюванні, його смисл не залежить від інших висловлень; граматичний принцип зумовлює підпорядкування структури висловлень логіці побудови правильного мовлення [293, с. 4]. Наведемо приклади завдань, запропонованих курсантам на заняттях із тем „Літературна мова. Норми мови”, „Специфіка мовлення судноводія”:

1. Поясніть значення слів „конспект”, „семантика”, „семантичний”. Сформулюйте й запишіть у зошити визначення „семантичного конспекту”.

2. Прочитайте правила складання семантичного конспекту.

- Прочитайте текст статті, параграфа, розділу та ін.
- Поділіть його смислові відрізки (тематичні рубрики) й умовно пронумеруйте їх.
- Запишіть основну інформацію кожної тематичної рубрики одним реченням.
- Прочитайте записане. Викресліть повторювану інформацію або суперечливі чи дискусійні твердження.
- Прочитайте записане. Зверніть увагу, щоб кожна нова інформація розкривала або доповнювала зміст попередньої (відоме – нове), не використовуйте нові поняття, якщо значення їх ще не було розкрито; не вживайте двічі один термін в окремому записі.
- Пронумеруйте записане за логікою розгортання думки.

- Запам'ятайте: записувати необхідно визначення, факти, теореми, доведення, висновки, закони тощо; запис повинен складатися з мінімальної кількості слів; кожен запис – це одна думка, розкрита повно, вичерпно, лаконічно, логічно й послідовно.

- Складайте конспект так, щоб він був подібний до формально-логічної схеми роздуму, яку ви самостійно в майбутньому можете „наповнити” конкретним змістом.

3. Зіставте текст і семантичний конспект. Доповніть пропоновані вище правила складання семантичного конспекту власними порадами.

Проценко Г. Д. Метеорологія та кліматологія: Навч. посіб. / Г. Д. Проценко. – К.: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2007. – 266 с.

Текст. Бризи – це вітри, які виникають уздовж берегової лінії морів, озер і навіть великих річок при ясній антициклональній погоді. Вдень бриз дме з водної поверхні на суходіл і його називають морським бризом, а вночі з суходолу на водну поверхню – це береговий бриз. При циклонічній погоді панують вітри, зумовлені величиною та напрямком баричних градієнтів.

Бризи виникають у зв'язку з добовою зміною температури поверхні суходолу. Вдень суходіл добре нагрівається, а водна поверхня відносно холодна. Тому атмосферний тиск над прибережним суходолом знижується, а над водною поверхнею підвищується і повітря переноситься на суходіл. Це і є морський бриз. Вночі суходіл при малохмарній погоді вихолоджується, а водна поверхня стає відносно теплою. Тому повітря переноситься з берега на водну поверхню. У більшості випадків бризи помітні в шарі кількох сотень метрів, інколи досягають висоти 1-2 км. Середня швидкість вітру становить 3-5 м/с. Розповсюджуються бризи на суходолі та на водній поверхні на десятки кілометрів. Особливо потужні бризи в субтропічних антициклонах. Так, в Західній Африці морський бриз, витісняючи гаряче континентальне повітря, може спричинити зниження температури повітря більше, ніж на 100°C та збільшити відносну вологість повітря більше ніж на 40 %.

Семантичний конспект.

1. Бризи – це вітри, середня швидкість яких становить 3-5 м/с; виникають уздовж берегової лінії за ясної антициклональної погоди у зв'язку з добовою зміною температури поверхні суходолу; помітні в шарі кількох сотень метрів.

2. Морський бриз дме вдень з водної поверхні на суходіл, береговий – вночі з суходолу на водну поверхню.

4. Особливо потужні бризи в субтропічних антициклонах.

4. Прочитайте текст і складіть семантичний конспект. Змоделюйте навчальні й професійні ситуації, у яких його можна використати. Дотримуйтеся норм сучасної української літературної мови. (Див. текст № 3 в Додатку Д)

5. Ознайомтеся із семантичним конспектом, складеним вашим одногрупником. Наповніть його змістом. Чи було це завдання для вас складним? З чим ви пов'язуєте труднощі?

Пояси високого та низького тиску формуються під дією термічних та динамічних чинників.

Над охолодженими районами (навколо полюсів) у нижніх шарах атмосфери утворюється пояс низького тиску, а над нагрітими (термічний екватор) – області високого тиску.

Над материками атмосферний тиск змінюється за сезонами – взимку високий тиск, улітку низький.

Центр дії атмосфери – це області високого та низького тиску із замкненими ізобарами, зображені на картах середнього атмосферного тиску.

Перманентні, або постійні центри зберігаються на кліматологічних картах усіх місяців року.

Сезонні центри дії атмосфери виділяють на картах літніх або зимових місяців.

6. Самостійно складіть семантичний конспект розділу або параграфа однієї з книг (за власним вибором або із запропонованого списку).

•Кісєльов В. П. Метеорологія та океанографія для судноводіїв [Текст] : [Навч. посібник] / В. П. Кісєльов ; Одеський морехідний коледж технічного флоту. – О. : Латстар, 2001. – 290 с.

•Метеорологія і кліматологія [Текст] : підруч. для студ. екол. спец. вищ. навч. закл. / під ред. д-ра фіз.-мат. наук, проф. Степаненка С. М. ; Одес. держ. екол. ун-т. – О. : ТЕС, 2008. – 534 с.

•Сніжко С. І. Метеорологія [Текст] : підруч. для студ. / С. І. Сніжко, Л. В. Паламарчук, В. І. Затула ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : Київський університет, 2010. – 592 с.

Застосування цих вправ і завдань уможливило формування вмінь опрацьовувати інформацію, надаючи їй іншої форми; виділяти в тексті найбільш важливе і потрібне для вирішення навчального чи наукового завдання; збирати й систематизувати інформацію для доповіді, реферату, статті тощо; сприяло оволодінню фаховою термінологією.

Продовженням такої роботи стало використання репродуктивних і трансформаційних текстових вправ і завдань, наприклад: вилучіть із тексту надлишкову інформацію, складіть висловлення на основі інформації з кількох текстів, складіть із поданих речень текст, спрогнозуйте зміст тексту за пропозованим початком, розгорніть тезу у висловлення, напишіть анотацію, трансформуйте текст відповідно до заданого стилю мовлення, змодельуйте текст за пропозованим планом тощо [84, с. 27]. Наведемо як зразок кілька вправ і завдань, використаних на практичному занятті з української мови за професійним спрямуванням з тем „Літературна мова. Норми мови”, „Специфіка мовлення судноводія”:

1. Прочитайте текст і законспекуйте його (тип конспекту оберіть самостійно).

У процесі вторинного продукування важливу роль відіграють ключові слова чи словосполучення (основні структурні елементи внутрішнього мовлення), які виконують роль механізму, що у процесі мислення поділяє і логічно обробляє здобуту інформацію. „Ключовими” учені вважають такі

слова, що вибираються з усього лексичного складу тексту й на основі яких виводяться фрагменти знань, необхідних для осмислення певної послідовності слів.

Інформацію, що сприймається, суб'єкт осмислює на рівні власного життєвого досвіду, включає в індивідуальну систему знань, доповнюючи або перебудовуючи її. Зі сприйняттям та породженням тексту корелюють процедури його згортання (компресії) та розгортання (декомпресії). У процесі текстотворення спостерігається розгортання, у якому автор тексту викладає конкретні професійні знання, а адресат, застосовуючи прийоми згортання, здобуває ці знання, відтворюючи їх у разі потреби в навчальній чи професійній діяльності у вторинному тексті (За В. Бадер).

- *Сформулюйте визначення понять „вторинний текст”, „ключові слова”, „компресія”, „декомпресія”, „адресат”.*

- *Наведіть приклади вторинних текстів. Поясніть відмінності між планом, тезами й конспектом.*

- *Які прийоми ви використовуєте для згортання інформації?*

- *Змодельуйте ситуації, у яких доцільно використовувати план, тези і конспект.*

- *Складіть текст-міркування, у якому спростовувалася або підтверджувалася висловлена в тексті думка: „інформацію, що сприймається, суб'єкт осмислює на рівні власного життєвого досвіду, включає в індивідуальну систему знань, доповнюючи або перебудовуючи її”.*

2. *Прочитайте тексти. (Див. тексти № 4–5 в Додатку Д) Випишіть основну інформацію. Складіть власний текст про історію мореплавання, використовуючи записану інформацію. Складений вами текст оригінальний чи вторинний?*

- *Випишіть із текстів професіоналізми й терміни. Поясніть їх значення.*

- *Поясніть написання власних назв, використовуючи для прикладу слова з текстів.*

• *Запишіть у зошити числівники словами.*

3. *Поміркуйте, під час опанування яких навчальних курсів ви можете скористатися інформацією з поданих текстів. На прикладі текстів розкрийте зміст таких критеріїв культури мовлення, як образність, чистота, логічність і багатство. Сформулюйте максимально позитивні й максимально негативні ознаки професії судноводія. Обміняйтеся думками з іншими в групі.*

4. *„Наповність” текст „морськими” мовними засобами. Зіставте авторський і складений вами тексти. Що змінилося? Яких нових ознак набув складений вами текст? (Див. текст № 6 в Додатку Д)*

Під час першого етапу дослідного навчання рекомендували викладачам не надавати перевагу науковим й науково-технічним статтям зі спеціальності, бо їхній зміст має високий рівень складності і вимагає певної професійної підготовки курсантів не лише до сприймання викладеної інформації, а найголовніше – усвідомлення її. Викладачам запропоновано: по-перше, використовувати тематично об'єднані речення, що містять один певний термін і розгортати їх у висловлення, так зване розгортання мовних одиниць (це уможливить не лише запам'ятовування терміна, а й переведення його із пасивного словника в активний); по-друге, обирати одну конкретну тему й добирати з різних джерел професійно зорієнтовані тексти для різнорівневого аналізу (це дасть змогу показати особливості функційності термінологічної лексики залежно від стилю мовлення) (див. Додаток Є), по-третє, дотримуватися не лише висхідної складності (слово – речення – текст), але й низхідної (текст – речення – слово), що дасть змогу вдосконалити вміння не лише згортати інформацію, але й розгортати залежно від умов спілкування. Проілюструємо вправами, які було використано від час вивчення теми „Специфіка мовлення судноводія”:

1. *Прочитайте речення. У текстах якого стилю й жанру їх можна використати? З якою метою? Якою темою вони об'єднані? Випишіть із цих речень фахові терміни. Розгорніть висловлену в одному з речень думку до*

тексту обсягом 8-12 речень. Під час складання висловлення дотримуйтеся таких умов: адресати – викладач і курсанти, стиль – науковий або публіцистичний, жанр – повідомлення або есе, ситуація – виступ під час практичного заняття.

1. Не всі вітрила витримують силу попутного вітру (А. Коваль).
 2. Вітрила без вітру – звичайна тканина (М. Михальченко). 3. На великому чорному баркасі, що, здавалося, повертав до берега, справді звивали вітрила. Вітер надував їх, і вони виривалися з рук, як великі білі птахи (М. Коцюбинський). 4. ...Галеас має два великі вітрила з боку корми і багато маленьких трикутних вітрил на носі (Т. Янсон). 5. Над щоглами та реями маяли прапори, деякі незвичайно барвисті, і лише хвилинами вискакували з-поза вітрил (Ю. Опільський).

2. *Прочитайте тексти. (Див. тексти № 7-8 в Додатку Д) Яку інформацію з них ви вважаєте актуальною й ваговою? Чому? Проаналізуйте тексти в такій послідовності: визначте стиль мовлення, з'ясуйте адресата, сформулюйте комунікативну мету тексту, зробіть висновок про дотримання зв'язності, логічності, інформативності, цілісності, членованості, лінійності, оцініть доцільність уживання мовних засобів для розкриття теми й основної думки, выпишіть із тексту слова й словосполучення, які вживають у мовленні судноводії.*

3. *Прочитайте слова й словосполучення. Складіть із ними висловлення-доведення з теми „Знання термінології – запорука швидкого адаптування на кораблі”, висловлення-міркування – „Зв'язок між екотехнологіями й розвитком морської галузі”, висловлення-пояснення – „Без традицій у мореплаванні нікуди!”.*

На березі, випустити з уваги, море помирає в нас на очах, без жодних винятків, влучний вислів, ставлення до справи, причетний до реалізації, за браком (чогось), внесок у (щось), образа честі, це того вартує.

Використання на практичних заняттях вправ і завдань на текстовій основі забезпечувало збагачення словникового запасу курсантів професійною

лексиною, створювало необхідні умови набуття ними необхідного професійного й соціально-культурного досвіду. Більшість пропонуванних курсантам вправ і завдань на текстовій основі передбачало формування вмінь моделювати текст відповідно до типу, стилю й жанру і з урахуванням ситуації спілкування, продукувати інформацію; переосмислювати власні погляди, думки, позиції або твердження, висловлені в тексті відповідно до реакції слухачів або самооцінювання.

Упродовж першого етапу дослідного навчання курсанти складали тексти-мініатюри, есе. Так, під час оцінювання есе перевіряли вміння майбутніх судоводіїв „обирати таку композиційну структуру есе, що дозволяє оригінально, логічно, аргументовано, цікаво, нестандартно й образно розкрити проблему, реалізуватися через мовлення, використовуючи виразально-зображувальні засоби, адекватні темі й задуму, уникати стереотипів, добирати найцікавіші, найпереконливіші конкретні приклади, не обмежуватися обсягом” [80, с. 50].

Використані під час першого етапу вправи дали змогу підвищити в курсантів рівень умінь і навичок сприймати тексти, вилучати з них необхідну для власного висловлення інформацію, структурувати й узагальнювати її, обирати мовні засоби й використовувати їх відповідно до ситуації спілкування; забезпечити усвідомлення майбутніми судоводіями значення текстотвірної діяльності в подальшій фаховій діяльності; набуття ними досвіду продукувати вторинні тексти й тексти-мініатюри в аспекті професійної комунікації.

Наскрізним завданням для самостійної роботи курсантів стало створення електронного мовного портфолію, що складалася з таких компонентів: „Навчаючися пізнаю професію” (містила професійно зорієнтовані тексти, зразки складених курсантами довідково-інформаційних документів, підготовлені здобувачами освіти вторинні тексти (анотації, реферати, конспекти, тематичні виписки тощо); „Творча лабораторія” (складені курсантами висловлення, оригінальні тексти різної жанрово-

стильової належності тощо); „Словники” (словник етикетних формул, словник мовних засобів безконфліктного діалогу, словник фахової лексики, словник „Антисуржик” тощо); „Мої досягнення й поразки” (змодельована траєкторія мовленнєвого розвитку, рефлексійні есе тощо); „Відгуки й рекомендації”. Основними критеріями для подальшого оцінювання мовного портфоліо стали такі: послідовність у наповнюваності, достовірність й актуальність вміщеної інформації, системність у складанні портфоліо, грамотність і естетичність в оформленні, доцільність відображення певної інформації у схемах, таблицях, хмарах тегів, моделях, відеороликах тощо, креативність. Перевага електронного мовного портфоліо над паперовим варіантом полягала в тому, що зібраний, упорядкований і систематизований здобувачами освіти інформаційний матеріал був репрезентований різними способами: текстом, графікою, аудіо- й відеоматеріалами. Складені е-портфоліо були розміщені на Google Drive або OneDrive, що давало викладачам змогу в динаміці простежити формування текстотвірних умінь і навичок курсантів, а їм здійснити взаємооцінювання й самооцінювання виконаних завдань.

Упродовж другого етапу дослідного навчання було використано ситуаційний метод і метод опрацювання дискусійних питань. При цьому спрямовували увагу курсантів на формування вмінь професійно імпровізувати, вести цілеспрямований діалог адекватними мовними засобами. Формуванню навичок діалогізувати приділяли особливу увагу, оскільки діалог характеризується тим, що курсант є не лише об'єктом (адресантом) текстової діяльності (сприймає та інтерпретує інформацію), але й суб'єктом текстотвірної діяльності – продукує висловлення, використовуючи отриману інформацію.

Під час моделювання професійних ситуацій акцентували на специфіці текстотвірної діяльності під час діалогу: відсутність можливості, зокрема часу, для обдумування мовної реакції, адаптація висловлення до ситуації спілкування тощо. Під час практичних занять з української мови за

професійним спрямуванням майбутні судноводії складали діалоги за різноманітними ситуаціями. Наприклад, у процесі вивчення тем „Орфографічні та орфоепічні норми сучасної української літературної мови”, „Поняття етики ділового спілкування, її предмет і завдання” курсантам пропонували діалогізувати з таких тем: „Правильна реакція на нетипові ситуації під час несення вахти з дотриманням заходів безпеки”, „Дії у надзвичайних ситуаціях”, „Передавання та прийом інформації” тощо.

Організовані дискусії з таких тем, як: „Які знання про міжкультурне спілкування Вам необхідні?”, „Які з важливих рішень може взяти на себе судноводій?”, „Послідовність дій під час розв’язання конфліктів” та ін. – спонукали майбутніх судноводіїв спілкуватися, критично мислити, приймати виважені рішення. Дискутуючи, курсанти дотримувалися принципів безконфліктного ведення діалогу, зокрема наявність новизни у викладі різних поглядів на одну проблему, уникнення зайвої деталізації фактів і подій, віднайдення спільної думки на проблему, прогнозування подальших реплік співрозмовника; використання риторичних запитань, етикетних формул, образних висловів, зокрема порівнянь і метафор тощо, наведення переконливих прикладів, використання повторів для акцентування на важливій думці, намагання не підвищувати висоти тону й не збільшувати сили голосу тощо. Проілюструємо прикладами вправ, використаних під час практичного заняття з тем „Правила спілкування фахівця під час зустрічей, перемов, прийомів та в телефонних розмовах”, „Поняття етики ділового спілкування, її предмет і завдання. Мовленнєвий етикет”:

1. *Вам необхідно підготувати виступ з морехідної астрономії. Для ілюстрації своїх тверджень ви вирішили використати картини українських художників (Див. Додаток Е). Більшість одногрупників висловлюють сумніви щодо правильності вашого вибору. Переконайте їх у правильності свого вибору.*

2. Обґрунтовано підтвердіть або спростуйте латинське прислів’я: „*Бережи порядок, і порядок збереже тебе*”.

3. Змодельуйте професійні ситуації, вживаючи такі вислови: *Ви ще не висловилися щодо...; Чи не могли б Ви сказати, якої Ви думки про...; Ви чомусь не зауважили...; Ви компетентні в цих питаннях...; У Вас переконлива аргументація..., Ви могли б докладніше сказати, що саме і чому Вам це незрозуміло? З Вашою ерудицією...; Ви як неперевершений фахівець у цій галузі...; Ви людина, відома не лише..., а й ...; Певна річ, Ви маєте рацію і до недавнього часу це дійсно було так, але я можу відзначити зміни...*

4. Ви курсант морехідного коледжу. Зараз у Вас канікули, під час зустрічі з колишніми однокласниками один із них просить Вас розкрити сутність принципу свободи відкритого моря з правового погляду, інший – з погляду етичних норм. Поясніть однокласникам особливості принципу, враховуючи, що перший – студент медичного університету, а другий – правового коледжу.

5. Обґрунтовано підтвердьте або спростуйте думку Ельчин Сафарлі: *„Ті, хто починає новий день із зустрічі з морем, не можуть бути злими або нещасними. І яке це море – літнє чи зимове, – не має значення. Коли бачиш, як прокидається сонце, як м'яко потягується вода, мружачись від перших променів, розумієш, що абсолютно неважливо, на чому спати, що у тебе є і куди потрібно поспішати після того, як прокинешся. Головне – дочекатися ранку, щоб відкрити очі і обійняти поглядом море”.*

6. Прочитайте уривок з оповідання Миколи Яненка „У Беринговому морі” (Див. текст № 9 в Додатку Д). Запропонуйте власне вирішення проблеми. Прочитайте оповідання і розкажіть, як капітан вирішив цю проблему. Чи збігається ваше рішення з рішенням капітана?

У процесі навчання було використано вправи, що передбачали оволодіння курсантами мовленнєвими тактиками, найбільш прийнятними в діловому спілкуванні. Наведемо приклади вправи:

1. *Ознайомтеся з мовленнєвими тактиками. Які з них ви вже використовували, а які нові для вас?*

У діловому спілкуванні виокремлюють такі мовленнєві тактики: раптовість (використання невідомої слухачам інформації); провокація (на короткий час викликається реакція незгоди з інформацією); покликання на авторитети (учених, діячів культури тощо); залучення елементів неформальності (розповідь про свої помилки і їх наслідки); гумор (парадокси, жарт для створення невимушеної атмосфери); чорне опанування (співрозмовнику ставлять кілька таких запитань, щоб на жодне з них він не відповів) (З посібника).

Змодельуйте діалоги на професійні теми, застосовуючи пропоновані мовленнєві тактики.

2. Прочитайте текст. Трансформуйте його в діалог, поширивши прикладами використання таких мовленнєвих тактик, як раптовість і залучення елемента неформальності.

Все ж командир дав розпорядження радистові запитати в ефірі, чи не бачив хто шхуни „Колумб”, бо її міг випадково зустріти якийсь пароплав і пройти повз неї, нічого не підозріваючи. Радист виконав це розпорядження, але ніхто йому не відповів.

Стоячи на командному містку і дивлячись у бінокль, Трофімов думав про можливі наслідки, коли б вдалося спіймати хоч одного з тих піратів. Для якоїсь держави це закінчилося б дуже великим скандалом, хоча, можливо, її дипломати упросять тримати цей випадок у секреті. Роздуми командира перебили... (М. Трублаїні).

3. Прочитайте вислови відомих письменників про море.

- Море – це втілена чуттєвість. Море вміє пристрасно любити і ненавидіти, вміє сміятися і плакати. Море відкидає будь-які спроби пов’язати його закляттями, скидає будь-які окови. Скільки б ти про нього не розповідав, завжди знайдеться щось, про що ти і помислити не міг ... (Крістофер Паоліні)

- Море – це вічний рух і любов, вічне життя (Жюль Верн)

- Людина в морі ніколи не буває самотньою (Ернест Хемінгуей)

Чи погоджуєтесь ви з висловленими думками? Складіть власне висловлення з теми „Мене так вабить море!”.

Під час виконання вправ курсанти вчилися діалогізувати, дотримуючися етичних норм; знаходити й виправляти недоліки й помилки у змісті, побудові й мовному оформленні власних висловлень; оцінювати власний текст з погляду його змісту, форми, задуму і мовного оформлення; адекватно використовувати невербальні засоби спілкування.

Упродовж другого етапу застосовували вправи, спрямовані на засвоєння курсантами особливостей міжкультурної комунікації, що зумовлено своєрідністю професії. Більшість вправ було зорієнтовано на ознайомлення здобувачів освіти із бар’єрами на шляху до взаєморозуміння представників різних націй, запобігання комунікативним невдачам, наприклад:

1. Прочитайте виділені Г. Чайкою бар’єри на шляху до взаєморозуміння представників різних націй. Сформулюйте за ними правила „1-12: чого не можна у спілкуванні з іноземцем”.

1. Різне сприйняття інформації в контексті своєї ділової культури.

2. Мовні бар’єри, використання сленгів. Якщо японець каже „нехай”, то це зовсім не означає, що він з Вами погоджується. Це лише знак, що він уважно Вас слухає.

3. Національна стереотипізація. У людини звичайно викликає образу, коли підводять усіх людей певної національності під один, як правило, негативний образ. Національний стереотип – образ, який, позначаючи етнічну або національну групу, передбачає наявність певної риси в усіх представників.

4. Етноцентризм – протиставлення однієї нації іншій як більш розумній, багатшій тощо.

5. Різне розуміння невербаліки. Якщо, наприклад, закинути ногу на ногу під час розмови в Таїланді, то це може призвести до негативних

наслідків, бо в тайців ноги вважаються найбільш брудною частиною тіла, тому такий жест – образа.

6. Притаманий народу порядок спілкування. Американці чи європейці можуть під час розмови переходити з одного предмета обговорення на інший. Але для людини східної – це незрозуміло й викличе підозрілість.

7. Пізнавання партнера. Для представників поліактивної культури потрібен час для попередніх контактів і пізнання (зустрічі в неофіційних умовах, спільні знайомства тощо).

8. Дотримання ритуалів. Якщо для людей європейської та американської культур обмін візитівками є досить формальним актом ввічливості, то для японця – це серйозний ритуал, у якому виявляються щирість і доброзичливість ставлення.

9. Відповідність формального та реального змісту. У кожного народу, наприклад, є ідіоми, які іноземець не може зрозуміти.

10. Ставлення до часу. Для євроамериканського менеджменту дотримання визначеного часу є важливим, бо американці виходять з того, що час – це гроші, а для народів поліактивної культури – ні, бо вони нагадування про час сприймають як намагання підштовхнути до швидких, але непродуманих дій.

11. Дотримання норм моралі, звичаїв, традицій. Ігнорування може спровокувати конфлікти. Не випадково М. Тетчер, перебуваючи в Саудівській Аравії, постійно носила капелюшок з густою вуаллю, що прикривала її обличчя. Цим вона демонструвала повагу до місцевих звичаїв щодо появи жінки серед чоловіків.

12. Розуміння середовища. Для європейської та американської культури бізнесу переговори в офісі єдино можливі, а в Латинській Америці вони можуть вестися навіть у ресторані. Північні американці спілкуються на значно більшій відстані, аніж південні американці.

2. Складіть міркування-пояснення щодо недоцільності використання окремих невербальних засобів в іншій культурі.

Сидіти закинувши ногу на ногу, показувати жестом „О'кей”, широко посміхатися, демонструючи зуби, широке розведення рук, честь віддає людина в цивільному одязі, довго дивитися один на одного.

3. Складіть міркування-доведення такої думки: „Нетактовне для певної культури звертання до людини через незнання мовних особливостей може унеможливити спілкування ще до його початку. Необізнаність у системі метафоричних і символічних значень призводить до різнобою тлумачень. Помилкове вживання міжмовних омонімів спричинює непорозуміння, комічні ситуації, а часом навіть конфлікти. Однак знання мови і володіння нею не тотожні” (З наукової статті).

У процесі другого етапу експериментального навчання майбутні судноводії створювали підготовлені й експромтні виступи, виголошували доповіді, готували реферати і презентації, пов'язані з майбутньою фаховою діяльністю. Під час індивідуальних консультацій і практичних занять курсанти спільно з викладачами аналізували складники підготовки виступу (самоосвіта, оволодіння технікою мовлення, культурою усного й писемного мовлення, критичний аналіз виступів), етапи підготовки до конкретного виступу (визначення теми, формулювання мети, добір матеріалу, опрацювання дібраних джерел, складання плану, тез, тематичних виписок, конспектів тощо, формулювання аргументів, добір прикладів), види підготовки до публічного виступу, досліджували способи викладу матеріалу (індуктивний, дедуктивний, концентричний), композицію виступу. Як зразок рекомендували їм проаналізувати сприйняті слухом виступи відомих мовознавців, письменників, громадських діячів: *Це треба знати кожному українцю!* Виступ професора Павла Гриценка (<https://www.youtube.com/watch?v=4MsQpx4PNus>); Виступ Івана Малковича на Церемонії вручення Національної премії ім. Т. Шевченка (https://www.youtube.com/watch?v=AueG_5EP7a0); аудіокниги „Як ми

говоримо”

Б. Антоненко-Давидович

(<https://www.youtube.com/watch?v=8xKj9kZNMXo>) та ін. Наведемо приклади вправ, пропорованих курсантам під час практичних занять з теми „Морфологічні норми сучасної української літературної мови, варіанти норм”:

1. Прочитайте уривок із аналітичної доповіді „Пріоритети державної морської політики у сфері функціонування та розвитку морегосподарського комплексу України” (Див. текст № 10 в Додатку Д). Спрогнозуйте, з якої структурної частини його взято. Підготуйте доповідь про особливості морегосподарського комплексу України, використавши текст як вступ.

2. 1. Прочитайте тексти і вислови відомих науковців, письменників, мандрівників. Яка тема їх об’єднує? Зробіть тематичні виписки, які можна буде використати під час доповіді з теми „Історія розвитку навігаційних систем”.

• Аварійність суден на морі є об’єктивною реальністю, існування якої обумовлено, в першу чергу, складним характером зовнішніх і внутрішніх факторів, які супроводжують мореплавання і які будуть завжди існувати з незалежних від людини причин. Повне викорінення аварійності суден, на жаль, не уявляється можливим. Аварійність суден часто спричиняє людські жертви. Тому, незважаючи на відсутність будь-яких твердих гарантій у досягненні позитивних результатів щодо її зниження взагалі, в судноплавних компаніях повинна проводитися постійна боротьба з причинами, що породжують аварійність (Ю. Заболотько).

• У відкритому морі орієнтирами завжди слугували небесні світила. Сонце, що сходило й заходило, вказувало на схід і захід, за Полярною зорею (а в Південній півкулі – за Південним Хрестом) мандрівники визначали напрямки на північ і південь. Для мореплавців із Полінезійських островів своєрідними „навігаторами” були морські течії. Якщо течія змінювала напрямок, то, ймовірно, попереду знаходилась земля. Вікінги на свій човен – дракар – брали ворона, якого в потрібний момент випускали. Птах летів у

напрямку невидимої для моряків землі. Якщо ж він повертався, суходолу поблизу не було (*Н. Кріт*).

- Географічні карти спонукають нас бути сміливими (*М. Дженкінс*).
- Корабель знаходиться в безпеці, якщо він стоїть в порту. Але його не для того будували (*Джон Шед*).

2. Підготуйте доповідь про історію розвитку морських навігаційних систем, використовуючи дедуктивний та індуктивний способи викладу матеріалу.

3. Спрогнозуйте теми доповідей, у яких можуть бути використані такі вислови.

- Морське право являє собою складний юридичний феномен (*О. Адамова*).

- Єдиною перешкодою для здійснення наших планів на завтра можуть бути наші сьогоднішні сумніви (*Франклін Рузвельт*).

- Труднощі у визначенні поняття „морське право” зумовлені тим, що загальне морське право залишає на собі відбиток традицій. У минулому воно прирівнювалось до приватно-правових норм, котрі стосувались морського судноплавства, і передусім морського торгового права. Таке поєднання публічно-правових і приватно-правових норм у морському праві було зумовлено історичним розвитком цієї галузі (*З підручника „Міжнародне публічне право”*).

- Конвенція ООН з морського права 1982 р. є ключовим (і певною мірою системоутворювальним) елементом морського права як полісистемної структури, тому що не лише вимагає адаптації національних систем права до своїх вимог і стандартів, а через таку адаптацію призводить і до певної гармонізації правових норм різних національних систем права (та правових систем) між собою. Здійснюючи імплементацію, тобто вживаючи національно-правові та організаційні заходи, державі доцільно не лише приводити систему права у відповідність з нормами міжнародного морського

права, а й гармонізувати його з морським правом інших держав, принаймні географічних сусідів, з якими є „спільне” море (М. Блажиєвська).

4. Доберіть переконливі аргументи для доведення або спростування такої думки: не слід розвивати власну геодезію та картографію, бо є карти в Google.

5. Прочитайте текст (Див. текст № 11 в Додатку Д). Сформулюйте вимоги до виступу.

Під час таких занять у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням перевіряли поняттєво-термінологічну чіткість мовлення, його багатство й виразність, дотримання літературних норм сучасної української мови, урахування вимог до усного виступу тощо, змістовий план виступу оцінювали викладачі фахових дисциплін. Наприклад, під час практичного заняття з навчального курсу „Теорія та будова судна” курсанти дослідили історію розвитку морського транспорту. Тематика виступів курсантів охопила період від перших козацьких чайок до сучасних морських лайнерів: „Неперевершені зразки суднобудування (з історії виникнення козацьких чайок)”, „Морські гіганти”, „Вони відкривають світ (науково-дослідні судна)” та ін. Зауважимо, що не лише викладачі оцінювали виступи курсантів, а й курсанти за складеним і запропонованим ними алгоритмом оцінювали свій виступ самостійно.

На прохання курсантів до програми дослідного навчання було включено теми, що розкривали особливості жанрів електронної комунікації, зокрема електронний лист, блог, чат, форум тощо. Пояснюючи своєрідність кожного з цих жанрів, було практично ознайомлено курсантів із відмінностями між друкованим та електронним текстами, акцентували увагу на особливостях двох видів мережевого спілкування – ділове (професійне) й фатичне: перше охоплює спілкування між організаціями, установами тощо, друге використовують у чатах і форумах тощо; було зосереджено зусилля майбутніх судноводіїв на оволодінні такими жанрами, як електронний лист, блог, форум тощо. Такі жанри було обрано не лише на прохання курсантів –

оволодіння ними стало підготовчим етапом у реалізації інтегрованого телекомунікаційного проекту „Форум (або блог) для судноводіїв-початківців”, у якому необхідно було подати професійно важливу інформацію, сформулювати найбільш популярні запитання і відповіді на них. Проілюструємо прикладами вправ і завдань з практичного заняття „Текстове оформлення довідково-інформаційних документів”:

1. I. Пригадайте особливості епістолярного стилю. Підготуйте стисле повідомлення в науковому стилі на одну з тем „Епістолярний стиль: мандрівка крізь століття”, „Стильові особливості епістолярію”.

II. Прочитайте слова й словосполучення. Складіть, уживаючи їх, текст, у якому розкрийте особливості користування е-поштою в діловому спілкуванні.

Електронна пошта, користувачі електронної пошти, електронне повідомлення, заголовок електронного листа, адресат, повідомлення, інформативність, причини комунікативної невдачі, тіло листа, ввічливість, грамотність, чіткість, стислість, небагатослів'я, координати для зворотного зв'язку, обмежений обсяг листа.

- *Запишіть подібне й відмінне між електронним і написаним на папері листом.*

- *Поширте власними прикладами таку думку: „Кілька зайвих секунд перед відправленням листа врятовують вас від багатьох неприємностей, адже помилки шкодять не тільки іміджу людини, а й репутації її фірми”.*

- *Напишіть електронного листа своєму можливному керівникові.*

2. Прочитайте текст і складіть його семантичний конспект (Див. текст № 12 в Додатку Д).

- *Чи робите ви записи у блогах? Яка їх тематика? Яких правил ви дотримуетесь, висловлюючи свою позицію у блозі?*

- *Поясніть значення виділених слів.*

- *Сформулюйте правила для дописувачів блогу.*

3. I. Якщо блог, форум й електронний лист є аналогом писемної комунікації, то скайп – усної. Пригадайте вимоги до усного мовлення, особливості діалогічного мовлення, правила мовленнєвого етикету і сформулюйте вимоги до тих, хто користується скайпом або відеозв'язком вайбер.

II. Уявіть, що вам необхідно взяти участь у телеконференції з проблем морського права. По-перше, підготуйте виступ, урахувавши такі особливості конференції: учасники – фахівці з різних галузей, тривалість виступу – 5 хвилин, виступ повинен супроводжуватися мультимедійною презентацією. По-друге, підготуйтеся до дискусії, беручи до уваги такі правила: відверто висловлюйте думки; поважайте точки зору всіх членів дискусії; слухайте інших, не перебиваючи; не говоріть занадто довго та занадто часто; пам'ятайте, що має говорити лише одна особа; дотримуйтеся позитивних ідей та відносин; не критикуйте себе та інших; незгоди й конфлікти відносно ідей не повинні бути направлені на конкретну особу.

Логічним продовженням розпочатої на першому етапі дослідного навчання роботи стала підготовка курсантами довготривалого колективного навчального інтегрованого телекомунікаційного проекту „Форум (або блог) для судноводіїв-початківців”, що уможливив поєднання ІКТ і методу проектів. Етапи проекту були традиційними, обґрунтованими науковцями й перевіреними практиками:

- вихідний (вибір теми проекту, його типу, кількості учасників, виокремлення проблем, які важливо дослідити в межах окресленої тематики, формулювання запитань, створення ситуацій, що сприятимуть визначенню проблем);

- етап розроблення (обговорення можливих методів дослідження, самостійний пошук інформації, створення схеми кінцевого результату, прийняття творчих рішень);

- етап реалізації проекту (інтегрування й акумулювання всієї інтеграції з урахуванням теми й мети, розроблення аудіо-відеоряду проекту, підготовка наочно-графічного матеріалу, організація проміжних звітів, отриманих даних у групах на уроках);

- завершення проекту (колективне його обговорення, експертиза, висновки, а також презентація іншим учням) [7, с. 227].

У процесі розроблення проекту не обмежували курсантів у тому, що буде кінцевим продуктом – форум чи блог – важливим було, щоб вони відпрацювали навички пошуку, систематизації, трансформації та продукування інформації задля отримання нових знань про майбутній фах, були відповідальними за достовірність змістового наповнення власного продукту. Звертали увагу курсантів на те, що це повинні бути статті фахівців для фахівців або фахівців для допитливих.

По завершенню другого етапу курсанти вже засвідчили позитивне у сформованих уміннях і навичках продукувати первинні та вторинні тексти, діалогізувати, обираючи потрібні мовленнєві тактики і використовуючи засоби безконфліктного ведення діалогу; ілюстрували здатності до рефлексії.

Упродовж третього етапу використані вправи передбачали поглиблення й систематизацію знань курсантів про етапи текстотвірної діяльності, текстотвірну функцію мовних одиниць. Зокрема, під час практичних занять п'ятого модуля з'ясовували, чи можна вважати синонімічними поняття „текст”, „висловлення”, „вислів”, „висловлювання” (супровідно складали із цими словами речення й словосполучення), які мовні засоби характерні для офіційно-ділового й публіцистичного стилів, у чому полягає унікальність розмовного й художнього стилів, чому необхідно дотримуватися етапів текстотворення і які наслідки можуть бути, якщо хоча б один з них буде пропущений тощо. Маючи достатній рівень текстологічних знань, майбутні судноводії впевнено відповідали на поставлені запитання, доводили свою думку переконливими аргументами, наводили приклади з власного досвіду текстотвірної діяльності.

Удосконалення стійких текстотвірних умінь і навичок курсантів прогнозувати зміст висловлення за темою або ключовими термінами, моделювати мовленнєві й професійні ситуації, сприймати, розуміти, осмислювати й усвідомлювати професійно вагому інформацію, інтегрувати її й використовувати у власному висловленні, обирати мовні засоби, адекватні темі й основній думці здійснювалося під час виконання комбінованих і творчих вправ. Наприклад, під час практичного заняття з теми „Терміни і термінологія. Загальнонаукові терміни. Спеціальна термінологія і професіоналізми мови моряків” майбутнім судноводіям пропонували такі вправи:

1. Прочитайте слова й словосполучення. Згрупуйте їх залежно від фахової діяльності. Чи є з-поміж них спільні для кількох галузей знань? Яких?

Азимут, брочинг, борт судна, візор, гафель, гюйшток, дедвейт, діаметр, ілюмінатор, каюта, кіль, клюз, коносамент, корма, кубрик, леер, марс, навігація, никання, планшир, рискання, стрингер, трюм.

•*Складіть міркування-пояснення, розкриваючи зміст двох понять. Яких труднощів ви зазнали? Чому знання термінології вагоме для судноводія?*

•*Змодельуйте професійні ситуації, вживаючи пропоновані терміни.*

2. Прочитайте текст. Трансформуйте діалог у непряму мову. Вишийте професіоналізми. Вмотивуйте доцільність вживання їх. Складіть міркування-підтвердження або спростування думки, що описаний у тексті винахід „зводить навігацію до простої дитячої забавки”.

На столі й на койці були порозкидані аркуші паперу з кресленням і обрахунками. На великому аркуші кальки він креслив за допомогою косинця й циркуля якусь схему.

– А, Гамп! – зустрів він мене радо.– Я саме докінчую цю штуку. Чи не хочете подивитися на мою роботу?

– А що ж це таке? спитав я.

– Це винахід, що полегшує працю моряка і зводить навігацію до простої дитячої забавки, – відповів він весело.– Віднині й дитина зможе вести корабель. Не потрібні більше складні обрахунки. Щоб зразу дізнатися, до ви перебуваєте, вам досить у найтемнішу ніч знайти хоч одну зірку в небі. Ось дивіться. Я накладаю цю штуку на карту зоряного неба й повертаю її навколо північного полюса. На кальці я накреслив паралелі та меридіани. Установлюю її по зірці і повертаю, поки вона не стане навпроти оцих цифр, нанесених на краю карти. Оце і все! Ви визначили точне місце перебування корабля.

В голосі його бринів тріумф, а в очах, цього ранку ясно-блакитних, як море, блищали вогники (Джек Лондон).

3. Прочитайте речення. Спрогнозуйте, у текстах яких жанрів вони можуть бути використані.

1. У нас ви можете отримати права на човен, яхту або гідроцикл. Приходьте, у нас працюють кваліфіковані спеціалісти! 2. У цій лоції подано опис берегів Чорного моря, а також Дністровського, Березанського, Дніпровського лиманів і лиману Сухий, гирла річки Південний Буг до порту Миколаїв і гирла річки Дніпро до порту Херсон. 3. Щодо шхуни, то особливої руйнації зазнала її підводна частина: княвдегед, гальюн, фока-галс, боканець, шток якоря лівого борту – все було розтрошене.

Після виконання таких вправ майбутнім судноводіям рекомендували оцінити складене самостійно або сприйняте слухом чи зорovo висловлення, проаналізувати його за такими критеріями: правильність формулювання теми й основної думки, розкриття їх у змісті висловлення, логічність і послідовність у висвітленні мікротем, виділення логічним наголосом ключових слів і словосполучень в усних виступах тощо, дотримання типу мовлення, стилю й жанру, умотивованість вибору структури висловлення тощо, з'ясувати текстотвірні функції мовних одиниць, дотримання цілісності, зв'язності, членованості, лінійності, інформаційності, завершеності тощо.

Під час обговорення дискусійних питань здобувачі освіти обстоювали власну думку, використовуючи різноманітні мовленнєві тактики. Окремої уваги на заняттях потребував аналіз мовленнєвих ситуацій на предмет допущення в них комунікативних невдач. Як приклад були використані ситуації, наведені в посібниках з комунікативної лінгвістики, власні спостереження, приклади з художньої літератури. Наприклад:

Прочитайте. З'ясуйте причини комунікативних невдач. Змодельуйте діалоги, усуваючи допущені помилки.

1. – Ви хотіли говорити зі мною?

– Ну, да!

– Для чого?

– Не знаю! (М. Хвильовий).

2. – Про все це ми поговоримо в іншому місці, а зараз розпишись на телефонограмі (М. Стельмах).

3. – Ця розмова не на часі. Погоримо в інший час (З розмови).

4. – Привіт, Андрію!

– Я не Андрій.

– То тоді хто ж ти?

– Не ти, а Ви?

– Які ми чемні! (З телефонної розмови)

5. – Чи потрібна вам моя допомога?

– Може, й потрібна, а, може, й ні.

– То може, щось підказати?

– Я вас покличу, якщо буде потреба! Ідіть-но! Іншим допомагайте і підказуйте! (З розмови в крамниці)

6. – Дивись, яка Луна!

– Може, слухай?

– Що слухай!

– Добре. Проїхали...

– Ні. Я щось не те сказала? (З розмови)

7. – Сховай, козаче, свій тютюнець, бо не буде діла.

– Як саме?

– А так: дочку в хату загнав, а воза в клуню закотив.

– Якого воза? Що це ви кажете? (С. Васильченко).

8. – Аргон, – відповів я машинально, вловивши останнє звукове враження її грудного голосу.

Елеонора нахмурилась.

– Ви неуважно слухаєте мене, – сказала вона з докором (О. Беляєв).

Аналізуючи результати дискусії, свою участь у досягненні згоди під час розгляду проблемних фахових питань, курсанти звертали увагу на дотримання норм сучасної української літературної мови, визначали доцільність використання невербальних засобів, з'ясовували правильність вибору мовленнєвої тактики, пояснювали причини комунікативних невдач (якщо такі трапилися) і скорелювали шляхи їх усунення тощо.

Під час узагальнювального етапу відбувся захист створених курсантами інтегрованих телекомунікаційних проєктів, що дало змогу здобувачам освіти показати результати своєї діяльності, зокрема можливості інтегрування інформації з різних галузей знань (комунікативна лінгвістика, міжкультурна комунікація, морське право, теорія й будова судна, навігація та локація тощо) в одному цілісному продукті – блозі, довести важливість створення таких блогів для тих, хто цікавиться мореплавством, проілюструвати рівень сформованості вмінь і навичок сприймати усні висловлення, осмислювати їх зміст і відповідність темі, критично оцінювати переконливість викладених у виступах тверджень і пропозицій, логічність причиново-наслідкових зв'язків, аналізувати доцільність ужитих мовних засобів, правильність їх вибору щодо ситуації спілкування, доходити висновку про дотримання під час виступу норм сучасної української літературної мови, виявляти комунікативні невдачі і спостерігати за вмінням мовця їх виправляти тощо.

Прогнозованим результатом третього етапу визначили розвиток здатності і готовності майбутніх судноводіїв до здійснення текстотвірної діяльності, усвідомлення ними ролі й значення текстологічних знань, текстотвірних умінь і навичок у професійній діяльності, сформованість умінь і навичок створювати текст на основі отриманої чи самостійно знайденої інформації, критично оцінювати результат власної текстотвірної діяльності за мовним, композиційним і тематично-змістовим рівнями.

Така системна взаємодія форм, методів і засобів навчання засвідчила позитивний результат у формуванні текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв: забезпечила поетапну реалізацію здобувачами освіти текстотвірної діяльності (дотекстовий, під час якого відбувається моделювання тексту відповідно до типу, стилю й жанру й з урахуванням ситуації спілкування; власне текстовий, що передбачає продукування тексту; рефлексійний – переосмислення власних поглядів, думок, позицій або тверджень, висловлених у тексті відповідно до реакції слухачів або самооцінювання, формування особистісного ставлення до тексту); здобування ними знань про текст в аспекті професійної комунікації, оволодіння вміннями й навичками текстосприймання й текстотворення, набуття досвіду міжособистісного й міжкультурного спілкування.

3.3. Порівняльні дані рівнів сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв на констатувальному та контрольному етапах

Логічним завершенням реалізації розробленої методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв стало здійснення перевірки її результатів. З огляду на те, що експериментальне навчання здійснювалося в три етапи, аналіз результатів експерименту подаємо поетапно.

Кожний етап дослідного навчання завершувався проведенням зрізових контрольних робіт задля перевірки ефективності пропонованої методики й

визначення динаміки рівнів формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. Контрольні зрізові роботи проводилися паралельно в контрольних та експериментальних групах для зіставлення їх результатів. Мета зрізових контрольних робіт в експериментальних групах полягала в перевірці впливу пропонованої методики дослідного навчання на формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв, а в контрольних групах – перевірці рівня сформованості текстотвірної компетентності курсантів під час традиційного навчання.

Види й складність завдань у контрольних та експериментальних групах були однаковими. Рівні формування текстотвірної компетентності курсантів визначали за поданими вище критеріями.

Перший контрольний зріз містив завдання, подібні до тих, що пропонувалися курсантам під час констатувального етапу педагогічного експерименту. Мета першого контрольного зрізу – перевірити ефективність дослідного навчання; дійти висновку про його результативність.

На першому – пропедевтичному – етапі навчання перевіряли рівні сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв: уміння актуалізувати текстологічні знання для подальшого накопичення знань про текст в аспекті професійної комунікації; уміння створювати вторинний текст.

Проаналізуємо докладніше результати контрольного зрізу після першого етапу дослідного навчання.

Дані таблиці 3.2 дозволяють стверджувати, що вправи й завдання контрольного зрізу курсанти експериментальних груп на I етапі дослідного навчання виконали краще, ніж завдання констатувального. У курсантів контрольних груп зрушення на краще були незначними порівняно з курсантами експериментальних груп. Кількісний аналіз результатів контрольного зрізу на першому етапі в контрольних та експериментальних групах представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Кількісний аналіз результатів контрольного зрізу сформованості рівнів текстотвірної компетентності майбутніх судоводів за результатами проведення першого (пропедевтичного) етапу експериментального навчання (у %)

№ завдання п/п	Високий		Достатній		Задовільний		Елементарний	
	“ЕГ”	“КГ”	“ЕГ”	“КГ”	“ЕГ”	“КГ”	“ЕГ”	“КГ”
1 Добір заголовка, визначення стилю й типу мовлення	18	16	24	22	44	45	14	19
2 Складання плану тексту	16	14	24	19	43	43,5	17	21
3.Продовження тексту	15	14,5	22	18	44	42	15	15
Пересічно	16,3	15	23,3	20	43,7	44	15,3	19

Перше завдання передбачало ознайомлення курсантів із текстом, добір заголовка до тексту, визначення стилю й типу мовлення, складання плану, продовження тексту (див. Додаток Ж).

Як свідчать результати виконання завдань, більшість курсантів (79 %) дібрали влучні заголовки („Розвиток морської торгівлі”, „Історія морської торгівлі”), хоча було виявлено такі, що надто широко характеризували текст („Морська торгівля”, „Торгівля”). Значна частина курсантів (77 %) правильно визначила тип і стиль мовлення, хоча траплялися випадки (6 %), у яких були ототожені поняття „тип мовлення” і „стиль мовлення”.

Усі курсанти (100 %) склали план тексту, кількість пунктів плану якого коливалася від чотирьох до семи позицій. Лише 3 % курсантів продовжили текст, назвавши п'ять різновидів суден (*тартана, турецький каїк, габарра, відкриті довгі барки, барчетто*), у більшості робіт обмежилися називанням одного-двох видів суден.

Під час визначення теми й основної думки висловлення курсанти експериментальних груп виявили досить високі результати, що свідчить про

засвоєння ними необхідного обсягу текстознавчих понять, проте певна частина курсантів сплутали поняття „тема” й „основна думка”, виявили несформованість умінь стисло й лаконічно формулювати відповідь. До того ж, у роботах курсантів (15 %) було виявлено лексичні й граматичні помилки.

Усі курсанти продовжили текст, щоправда, він відрізнявся кількістю речень (від 1 до 7). Результати виконання цього завдання виявили сформованість у курсантів сукупності вмінь результативно працювати з текстами: сприймати тексти, розуміти подану в них інформацію, продукувати власні тексти, оскільки спочатку необхідно було ознайомитися з текстом усвідомити викладену в ньому інформацію, визначити його жанрово-стильову належність, запропонувати заголовок, а також продовжити текст.

Збільшення відносної кількості правильних відповідей і зменшення неправильних у курсантів експериментальних груп свідчить про позитивну динаміку сформованості текстотвірної компетентності курсантів усіх груп.

Аналіз результатів першого контрольного зрізу показав, що кількісні показники високого рівня не змінилися порівняно з результатами констатувального зрізу, проте незначне збільшення курсантів експериментальних груп, які виявили достатній і задовільний рівні сформованості текстотвірної компетентності, а також зменшення кількості курсантів, які виявили елементарний рівень сформованості текстотвірної компетентності, дали підстави для продовження експериментального навчання. Рівні сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв продемонструємо в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв після I етапу експериментального навчання

Рівні	Відсоток курсантів	
	ЕГ	КГ
Високий	16,3	15
Достатній	23,3	20
Задовільний	43,7	44
Елементарний	15,3	19

Після завершення другого – *поглиблювально-професійного* – етапу експериментального навчання задля перевірки рівня сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв запропонували завдання, виконання яких потребувало від курсантів сформованих умінь аналізувати висловлення, готувати реферати, добирати власні аргументи, дискутувати, застосовувати невербальні засоби спілкування тощо.

Результати контрольного зрізу після другого етапу експериментального навчання проілюстровано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Кількісний аналіз результатів контрольного зрізу сформованості рівнів текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв за результатами проведення другого етапу експериментального навчання (у %)

№ п/п	Рівні							
	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень		Елементарний рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	21	16	24	20	44	44	11	20
2	17	12	28	24	45	40	10	21
3	19	16	25	21	46	44	10	17
4	20	15	28	23	43	45	9	18
Пересічно	19,25	15	26,25	22	44,5	44	10	19

Перше завдання передбачало трансформацію тексту, оскільки курсантам було запропоновано згорнути подані речення. 17 % курсантів ЕГ і 16 % курсантів КГ виконали завдання, бо змогли вилучити другорядну інформацію.

Друге завдання передбачало розгорнути думку, висловлену в афоризмах:

• *Коли довго дивишся на море, починаєш сумувати за людьми, а коли довго дивишся на людей, – за морем (Х.Мураками).*

- *Море ніколи не старіє (Марк Леві).*
- *Якщо море тебе засмучує, ти безнадійний (Ф.Гарсія Лорка).*

Більшість курсантів ЕГ (80 %) і КГ (70 %) обрали афоризм М. Леві, продовживши його таким чином: *„Море знає тисячі таємниць, засвоїло тисячолітню мудрість, але воно ніколи не старіє. Старіють люди, які зовсім молодими з ним познайомилися. А море, воно вічне, і завжди молоде”* (Денис П).

Лише 3 % курсантів обрали афоризм Х. Муракамі. Наведемо для прикладу уривки з робіт курсантів: *„У цьому афоризмі три поняття: море, люди і ти. Фразу завершено. І щоб її продовжити, треба додавати нове поняття. Мені здається, що це – нескінченність”* (Олег С.); *„Слова Х. Муракамі перегукуються зі словами Ніцше «Коли довго дивишся в безкінечність, безкінечність вдивляється в тебе». Так і море. Не тільки ми дивимося на море, а й воно уважно вдивляється в нас”* (Ігор Г.).

Зазначимо, що, складаючи власні тексти під час пояснення афоризмів, курсанти, які виявили задовільний рівень знань, припускалися мовленнєвих помилок, уникали засобів образності, ускладнених і складних речень, натомість послуговувалися простими.

Наступне завдання передбачало підготовку конспекту параграфа *„Мореплавання в період раннього й розвинутого середньовіччя”* з підручника *„Історія мореплавання”*. Курсанти намагалися стиснути інформацію, записати головне, 65% курсантів ЕГ підготували текстуальний конспект, однак результати виконання завдання переконали, що майбутні судноводії не завжди дотримуються правил конспектування, не вміють правильно скорочувати інформацію, не володіють системою підкреслень, оскільки записували повністю слова, тому конспект у значної кількості курсантів виявився великим за обсягом.

Четверте завдання було комплексним: необхідно було прочитати текст, дібрати до нього заголовки, визначити тип і стиль мовлення, виписати ключові слова і словосполучення, назвати засоби міжфразового зв'язку. Крім

того, на підставі визначеного треба було визначити, про який вид комунікації йдеться в тексті і з'ясувати, що забезпечує ефективність спілкування, дібравши аргументи.

Усі курсанти (100 %) дібрали заголовок до тексту, наведемо їх варіанти: „Пригода на пляжі”, „Життєва ситуація”, „У будь-якій ситуації треба шукати вихід” тощо. У 75 % робіт правильно визначено тип мовлення і стиль тексту.

У процесі виконання наступного завдання 9 % курсантів ЕГ і 18 % курсантів КГ не змогли назвати засоби міжфразового зв'язку, а з-поміж засобів міжфразового зв'язку курсанти здебільшого називали лексичний повтор (40 % курсантів ЕГ, 38 % курсантів КГ), використання слів однієї тематичної групи, займенникову заміну (35 % курсантів ЕГ, 20 % курсантів КГ) тощо.

70 % курсантів ЕГ і 45 % курсантів КГ визначили, що в тексті йдеться про невербальну комунікацію, що виникла внаслідок мовного бар'єру. З огляду на це майбутні судноводії наводили аргументи про важливість вивчення мов, зазначивши, що необхідно мати хоча б мінімальний лексичний запас, а також обов'язково ознайомитися з культурою, побутом тієї країни, у якій перебуваєш, однак 9 % курсантів ЕГ і 11 % курсантів КГ з цим завданням не впоралися, у двох роботах було зазначено, що в тексті йдеться про міжкультурну комунікацію.

Результати якісного аналізу зрізових робіт засвідчили, що курсанти, які навчалися в експериментальних групах, краще вдосконалили рівень сформованості текстотвірної компетентності: у них збільшився відсоток відповідей, визначених як такі, що відповідають достатньому й задовільному рівням, порівняно з попереднім контрольним зрізом (відповідно на 3 % і 2 %), водночас кількість відповідей, визначених такими, що відповідають елементарному рівню, зменшилася на 6 %. У контрольних групах такої динаміки не спостерігалось.

Результати другого контрольного зрізу переконали нас, що спрямована на формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв робота ще не завершена й потребує подальшого вдосконалення на наступному етапі експериментального навчання.

Контроль рівнів сформованості текстотвірної компетентності в цих же курсантів проводився після проведення третього етапу навчання.

Третій контрольний зріз здійснювався за розробленими нами завданнями на матеріалі тексту, що дозволили перевірити рівень сформованості текстотвірних умінь і навичок майбутніх судноводіїв. Результати виконання завдань контрольного зрізу після третього етапу дослідного навчання подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Кількісний аналіз результатів контрольного зрізу сформованості рівнів текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв за результатами проведення третього етапу експериментального навчання (у %)

№ п/п	Рівні							
	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень		Елементарний рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	23	14	29	22	32	32	7	11
2	21	18	37	34	48	48	11	21
Пересічно	22	16	33	28	40	40	7	16

За даними таблиці, до категорії осіб з високим рівнем сформованості текстотвірної компетентності віднесено 22 % курсантів експериментальних груп, з достатнім рівнем – 33 %, з задовільним – 40 %, з низьким – 7 %.

Виконання першого завдання виявило, що курсанти експериментальних груп знають композицію, особливості структурування тексту, вміють визначати його тему й головну думку, основну інформацію, добре обізнані в темі спілкування; переконливо й оригінально аргументують

позицію, добираючи сильні докази й приклади, зокрема й із власного досвіду, виявляють здатність конструктивно розв'язувати різноманітні проблеми. Значна частина курсантів контрольних груп (66 %) виявила шаблонне формулювання думок; бідний словниковий запас, що й вплинуло на результати оцінювання.

Курсанти вміло будували власні тексти відповідно до поставлених завдань, правильно добираючи мовні засоби. Курсанти контрольних груп, що виявили елементарний рівень, не завжди дотримувалися логічності в поєднанні складників, припускалися правописних і стилістичних помилок.

Перше завдання оцінювалося комплексно, за його виконання було виведено одну оцінку.

Друге завдання третього контрольного зрізу було сформульовано так: „Напишіть есе «Чи мають батьки право обирати замість дитини професію?»». Жанр есе було обрано свідомо, насамперед через те, що ця творча робота потребує чіткої структури, обов'язкового аргументування власної позиції з порушеної проблеми, оригінального викладу думок. Есе дає змогу перевірити рівень грамотності курсантів.

22 % курсантів ЕГ і 16 % курсантів КГ виявили високий рівень сформованості текстотвірної компетентності, оскільки їхні роботи чітко структуровані; у них витримано пропорційність компонентів: вступ – 10 %, наявний логічний умотивований перехід від одного компонента до іншого. У вступі чітко описано проблему, зазначено про необхідність пошуку конкретного рішення, чітко сформульовано тезу, що розкриває позицію автора. Курсанти добирали сильні аргументи, які логічно розташовані; висновок підсумовує аргументи (містить узагальнення, повторює тезу). У роботах наявні ознаки оригінальності: комунікативно доречно використано цитати, афоризми, майбутні судноводії продемонстрували багатий словниковий запас, правильність, багатство, логічність, емоційність мовлення.

Щоправда, було виявлено й роботи, у яких наявне порушення пропорційності структури, оскільки тезу розміщено не на початку твору або ж її неправильно сформульовано; наявні роботи, у яких наведена теза далека від проблеми, її не аргументовано; приклади або відсутні або недоречні.

Якісний аналіз результатів контрольного зрізу дозволив дійти висновку, що курсанти, які навчалися за експериментальною методикою, краще володіють знаннями про стилі, типи мовлення, текст, засоби зв'язку речень у тексті; текстотвірними вміннями: уміють формулювати тему й основну думку висловлення, будувати власне висловлення, аргументувати думку, визначати стиль мовлення, відповідати на поставлені запитання. Високий рівень у курсантів експериментальних груп порівняно з другим зрізом зріс майже на 3 %, достатній рівень – на 7 %, задовільний зменшився на 4,5 %, елементарний на 3 %.

Задля визначення рівня сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв було розроблено запитання анкети, які з'ясовували ставлення курсантів до текстотвірної діяльності після проведення експериментального навчання. Курсанти, відповідаючи на запитання анкети, зазначили важливість текстотвірних умінь, необхідність їх удосконалювати. З-поміж найбільш важливих видів робіт назвали трансформування тексту, есе, хоч їх визнали й найскладнішими.

Результати формувального етапу педагогічного експерименту переконали, що рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв суттєво підвищився, тоді як у курсантів контрольних груп він змінився незначною мірою. Курсанти експериментальних груп набули умінь трансформувати, конспектувати, поширювати, створювати тексти різної жанрово-комунікативної належності, розширили словниковий запас професійною лексикою.

Контрольний зріз, який мав на меті вивчення рівня сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв, передбачав виконання курсантами шести аналогічних констатувальному зрізові (за когнітивним,

діяльнісним і креативним критеріями): конструювання із поданих речень тексту, продовження тексту зі збереженням стилю і типу мовлення, визначення кількості мікротем у запропонованому тексті, виписування ключових слів із тексту, аналізу мовних засобів, використаних у тексті, написання есе. Результати виконання контрольного зрізу покажемо в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Кількісний аналіз результатів контрольного зрізу сформованості
рівнів текстотвірної компетентності майбутніх (у %)**

№ п/п	Рівні							
	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень		Елементарний рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	23	14	30	22	32	32	7	11
2	21	18	37	34	45	48	5	21
3	24	17	40	30	40	40	4	16
4	22	16	33	28	40	38	3	18
5	25	15	29	31	38	42	5	17
6	21	16	38	29	30	40	4	13
Пересічно	22,6	16	35	29	37	40	5	16

Для аналізу ставлення курсантів до формування текстотвірної компетентності, визначення ступеня вмотивованості, усвідомлення значення текстотвірних умінь для професійного самозростання, за мотиваційним критерієм, респондентам було запропоновано заповнити анкету. Так, на її запитання *„Якою Ви бачите свою самостійну роботу над формуванням текстотвірної компетентності?“* курсанти ЕГ зазначили: (33 % – буду приділяти більше уваги тому, що пишу, редагуючи свої тексти; 21 % – буду більше читати; 17 % – писатиму пости й коментарі в соціальних мережах; 11 % редагуватиму недолугі тексти, передусім рекламні; працюватиму зі

словниками – 10 %, складатиму самотійно тексти 8 %); у ЕГ не виявилося жодного, хто не зміг визначитися з відповіддю; тоді як курсанти КГ часто не спроможні були відповісти на поставлене запитання, і лише незначна кількість респондентів КГ була готова працювати над удосконаленням власних текстів (12 %).

На запитання *„Які мотиви формування текстотвірної компетентності?”* 72 % курсантів ЕГ відповіли, що це потрібно і в професійній діяльності, і в особистому житті, оскільки полегшує порозуміння, підвищує ефективність комунікації, 17 % курсантів ЕГ назвали цю компетентність професійно значущою, 11 % респондентів зазначили, що вміння текстотворення важливі для всіх людей, незалежно від їхньої професії. Загалом результати анкетування засвідчили позитивні зміни в мотиваційній сфері майбутніх судноводіїв ЕГ. На жаль, курсанти КГ демонстрували здебільшого формальне ставлення до формування текстотвірної компетентності: 22 %, зазначили, що це важлива компетентність, але не обґрунтували, чому так вважають 30 % курсантів КГ відповіли, що набагато важливіше опанувати професійні дисципліни, пов'язані з судноводінням, навігацією; 48 % курсантів КГ не змогли відповісти на поставлені запитання.

Відповідно до рефлексивного критерію курсантам було запропоновано відповісти на запитання: *„Назвіть найсуттєвіші результати своєї роботи під час опанування української мови за професійним спрямуванням”*, *„Завдяки чому ви їх досягли?”*, *„Чи були труднощі?”*, *„Як ви їх долали?”*.

Відповідаючи на запитання анкети, курсанти ЕГ з-поміж результатів своєї роботи назвали вміння створювати різні тексти: конспекти, есе, повідомлення, документи (68 %), повторення мовних правил (16 %), уміння працювати з різними джерелами (11 %), уміння працювати зі словниками (9 %), яких досягли завдяки *„наполегливій роботі”* (14 %), *„правильно спланованій самотійній роботі”* (13 %), *„роботі з літературою, словниками”* (11 %), *„консультуванню викладача”* (20 %). З-поміж труднощів назвали

обмежений словниковий запас через те, що в побуті послуговуються російською мовою, недостатньо читають, невміння добирати засоби створення емоційності, обраності, страх перед аудиторією під час виступу тощо. Курсанти КГ з-поміж результатів своєї роботи назвали уміння складати тексти документів (65 %), повторення того, що вчили в школі (32 %).

З метою перевірки результативності формувального етапу експерименту, підбиття його підсумків, проведення контрольного зрізу було використано різноманітні методи педагогічного дослідження, що й на констатувальному етапі експерименту.

Зміни рівнів сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови на прикінцевому етапі експериментальної роботи визначено за ступенем прояву всіх показників мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, креативного, рефлексійного критеріїв.

Аналіз результатів ступеня прояву показників за мотиваційним критерієм сприяв з'ясуванню рівня сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови на прикінцевому етапі формувального експерименту, що представлено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх
судноводіїв у процесі навчання української мови
за мотиваційним критерієм
на прикінцевому етапі експериментальної роботи**

Рівень Група	Високий		Достатній		Задовільний		Елементарний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівень наявності у курсантів мотивації до текстотвірної діяльності								
ЕГ	35	16,7	106	50,7	54	25,8	14	6,8
КГ	12	5,7	38	17,9	86	40,6	76	35,8
Рівень усвідомленого ставлення до важливості володіння українською мовою, дотримання норм мовленнєвого етикету								
ЕГ	33	15,8	104	49,8	55	26,3	17	8,1
КГ	14	6,6	40	18,9	84	39,6	74	34,9
Рівень бажання вдосконалювати власну текстотвірну діяльність								
ЕГ	31	14,8	102	48,8	57	27,3	19	9,1
КГ	15	7,1	37	17,5	86	40,6	74	34,8
Рівень мовної стійкості, здатності берегти й розвивати мовні традиції								
ЕГ	29	13,9	108	51,7	58	27,7	14	6,7
КГ	15	7,1	41	19,3	84	39,6	72	34,0
Середньоарифметичні дані за критерієм ЕГ	32	15,3	105	50,2	56	26,8	16	7,7
Середньоарифметичні дані за критерієм КГ	14	6,6	39	18,4	85	40,1	74	34,9

Дані таблиці 3.7 за усередненими результатами за мотиваційним критерієм свідчать про те, що 50,2% курсантів ЕГ та 18,4% – КГ виявили достатній урівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх

судноводіїв у процесі навчання української мови. На високому рівні опинились 15,3% курсантів ЕГ та 6,6% – КГ, на задовільному рівні – 26,8% курсантів ЕГ та 40,1% – КГ, на елементарному рівні – 7,7% курсантів ЕГ та 34,9% – КГ.

Отримані результати ступеня прояву показників за когнітивним критерієм, дозволили визначити рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови, що відображено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови за когнітивним критерієм на прикінцевому етапі експериментальної роботи

Рівень Група	Високий		Достатній		Задовільний		Елементарний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівень знань одиниць тексту (абзаців, ССЦ), смислових категорій тексту (цілісність, завершеність, інформативність, членованість тощо)								
ЕГ	36	17,2	109	52,2	61	29,2	3	1,4
КГ	13	6,1	42	19,8	84	39,6	73	34,5
Рівень знань функційних типів, стилів і жанрів мовлення, особливостей побудови текстів різної жанрово-стильової належності								
ЕГ	32	15,3	107	51,2	60	28,7	10	4,8
КГ	14	6,6	41	19,3	89	42,0	68	32,1
Рівень знань видів і засобів мовних зв'язків у тексті								
ЕГ	30	14,4	109	52,2	58	27,7	12	5,7
КГ	13	6,1	39	18,4	88	41,5	72	34,0
Рівень уміння використовувати текстологічні знання під час текстотворення								
ЕГ	34	16,3	107	51,2	57	27,3	11	5,2
КГ	12	5,7	38	17,9	87	41,0	75	35,4
Середньоариф	33	15,8	108	51,7	59	28,2	9	4,3

метичні дані за критерієм ЕГ								
Середньоарифметичні дані за критерієм КГ	13	6,1	40	18,9	87	41,0	72	34,0

Дані таблиці 3.8 за усередненими результатами за когнітивним критерієм свідчать про те, що для більшості курсантів ЕГ притаманний достатній рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови (51,7%). Високий рівень виявлено 15,8% курсантів, задовільний – 28,2%, елементарний – 4,3%. Дані у КГ виявились зовсім іншими: високий рівень – 6,1%, достатній – 18,9%, задовільний – 41%, елементарний – 34%.

За допомогою результатів ступеня прояву показників за діяльнісним критерієм ми визначили рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови, що представлено також у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови за діяльнісним критерієм на прикінцевому етапі експериментальної роботи

Рівень Група	Високий		Достатній		Задовільний		Елементарний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівень уміння визначати стиль і тип мовлення тексту, його тему й основну думку, аналізувати композицію тексту, способи зв'язку в ньому, використовувати засоби зв'язку речень у тексті, складати план, трансформувати тексти								
ЕГ	34	16,3	107	51,2	59	28,2	9	4,3
КГ	13	6,1	38	17,9	87	41,0	74	35,0

Рівень уміння аналізувати мовні засоби тексту: фонетико-орфоепічні, лексичні, морфемно-словотвірні, граматичні								
ЕГ	30	14,4	105	50,2	61	29,2	13	6,2
КГ	15	7,1	39	18,4	91	42,9	67	31,6
Рівень уміння ініціювати комунікативну взаємодію, ефективно отримувати й передавати інформацію								
ЕГ	28	13,4	105	50,2	58	27,7	18	8,7
КГ	16	7,5	41	19,3	88	41,5	67	31,7
Рівень уміння створювати монологічні й діалогічні висловлення в конкретній ситуації (усно й письмово), дотримуючися нормативності мовлення, реалізувати комунікативне завдання								
ЕГ	32	15,3	107	51,2	62	29,7	8	3,8
КГ	16	7,5	42	19,8	90	42,5	64	30,2
Середньоарифметичні дані за критерієм ЕГ	31	14,8	106	50,7	60	28,7	12	5,8
Середньоарифметичні дані за критерієм КГ	15	7,1	40	18,9	89	42,0	68	32,0

За діяльнісним критерієм середньоарифметичні дані сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови згідно з таблицею 3.9 отримано такі дані: 14,8% курсантів ЕГ високого рівня (в КГ – 7,1%), 50,7% курсантів ЕГ достатнього рівня (в КГ – 18,9%), 28,7% курсантів ЕГ задовільного рівня (в КГ – 42%), 5,8% курсантів ЕГ елементарного рівня (в КГ – 32%).

Було також діагностовано рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови за креативним критерієм відповідно до ступеня прояву кожного показника, що відображено в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

**Рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх
судноводіїв у процесі навчання української мови
за креативним критерієм
на прикінцевому етапі експериментальної роботи**

Рівень Група	Високий		Достатній		Задовільний		Елементарний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівень уміння аргументовано й переконливо, логічно й послідовно формулювати думку								
ЕГ	29	13,9	93	44,5	63	30,1	24	11,5
КГ	10	4,7	35	16,5	91	42,9	76	35,9
Рівень сформованості стилістичних й риторичних вмінь, схильності до мовотворчості, застосування елементів мовної гри в текстотвірній діяльності								
ЕГ	33	15,8	94	45,0	62	29,7	20	9,5
КГ	10	4,7	33	15,6	90	42,5	79	37,2
Рівень багатства словникового запасу								
ЕГ	31	14,8	96	45,9	66	31,6	16	7,7
КГ	11	5,2	32	15,1	87	41,0	82	38,7
Рівень уміння здійснювати адекватний добір мовно-виражальних засобів								
ЕГ	27	12,9	97	46,4	65	31,1	20	9,6
КГ	9	4,2	32	15,1	88	41,5	83	39,2
Середньоарифметичні дані за критерієм ЕГ	30	14,4	95	45,5	64	30,6	20	9,5
Середньоарифметичні дані за критерієм КГ	10	4,7	33	15,6	89	42,0	80	37,7

Середньоарифметичні дані сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови за креативним

критерієм з таблиці 3.10 свідчать, що курсантів ЕГ та КГ розподілено за рівнями таким чином: високий рівень – 14,4% (ЕГ), 4,7% (КГ); достатній рівень – 45,5% (ЕГ), 15,6% (КГ); задовільний рівень – 30,6% (ЕГ), 42% (КГ); елементарний рівень – 9,5% (ЕГ), 37,7% (КГ).

Отримані результати ступеня прояву показників за рефлексійним критерієм дозволили визначити рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови, що представлено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови за рефлексійним критерієм на прикінцевому етапі експериментальної роботи

Рівень Група	Високий		Достатній		Задовільний		Елементарний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівень уміння аналізувати результати текстотвірної діяльності								
ЕГ	33	15,8	105	50,2	50	23,9	21	10,1
КГ	14	6,6	47	22,2	91	42,9	60	28,3
Рівень уміння коригувати тексти відповідно до поставлених цілей								
ЕГ	35	16,7	107	51,2	52	24,9	15	7,2
КГ	12	5,7	49	23,1	89	42,0	62	29,2
Середньоарифметичні дані за критерієм ЕГ	34	16,3	106	50,7	51	24,4	18	8,6
Середньоарифметичні дані за критерієм КГ	13	6,1	48	22,6	90	42,5	61	28,8

Аналіз усереднених даних сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови за рефлексійним критерієм згідно з таблицею 3.11 свідчить, що 16,3% курсантів ЕГ виявили високий рівень (в КГ – 6,1%). Для 50,7% курсантів ЕГ притаманний достатній рівень (в КГ – 22,6%), 24,4% курсантів ЕГ – задовільний рівень (в КГ – 42,5%), 8,6% курсантів ЕГ – елементарний рівень (в КГ – 28,8%).

Отриманий результат свідчить про результативність експериментальної роботи з формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови.

У таблиці 3.12 подано дані загального рівня сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови на прикінцевому етапі експериментальної роботи.

Таблиця 3.12

Загальний рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови на прикінцевому етапі експериментальної роботи

Рівень Група	Високий		Достатній		Задовільний		Елементарний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	32	15,3	104	49,8	58	27,8	15	7,1
КГ	13	6,1	40	18,9	88	41,5	71	33,5

Представлений у таблиці 3.12 та рис. 3.2 результат, дозволив зробити висновок, що в ЕГ зафіксовано 15,3% курсантів із високим рівнем сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови (у КГ – 6,1%). Зафіксовано 49,8% курсантів ЕГ, які виявили достатній рівень (у КГ – 18,9%). Задовільний рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови виявлено у 27,8% студентів ЕГ (у КГ – 41,5%). Елементарний рівень виявлено у 7,1% майбутніх судноводіїв ЕГ та 33,5% – КГ.

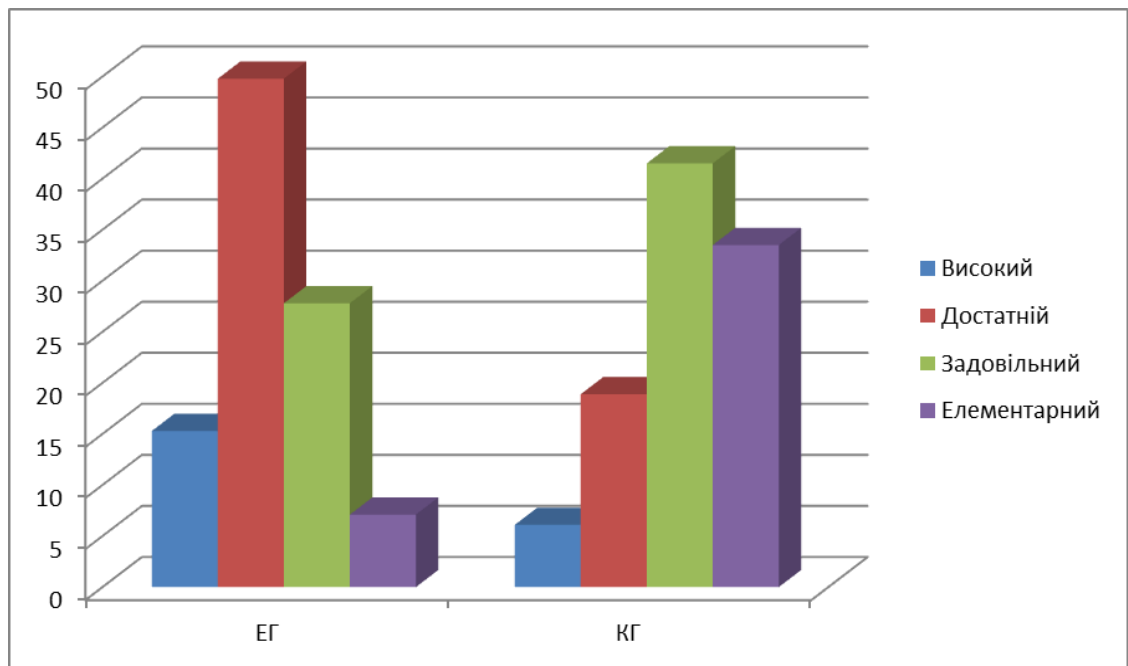


Рис. 3.2 Сформованість текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови на прикінцевому етапі експериментальної роботи (%)

На підставі аналізу отриманих даних ми можемо ще раз переконатися в тому, що апробація методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови дала позитивні результати, що подано в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Порівняльні результати рівнів сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Групи	Етапи експерименту	Рівні							
		високий		достатній		задовільний		елементарний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
EG	Констатувальний	11	5,3	29	13,9	83	39,7	86	41,1
EG	Контрольний	32	15,3	104	49,8	58	27,8	15	7,1
KG	Констатувальний	10	4,7	31	14,6	84	39,6	87	41,1
KG	Контрольний	13	6,1	40	18,9	88	41,5	71	33,5

Як бачимо з таблиці 3.13, під час контрольного зрізу було встановлено, що показники рівнів сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у курсантів ЕГ розподілено так: високий – 15,3% (було – 5,3%), достатній – 49,8% (було – 13,9%), задовільний – 27,8% (було – 39,7%), елементарний – 7,1% (було – 41,1%). Показники рівнів сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у курсантів КГ розподілено так: високий – 6,1% (було – 4,7%), достатній – 18,9% (було – 14,6%), задовільний – 41,5% (було – 39,6%), елементарний – 33,5% (було – 41,1%).

Порівняння рівнів сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови на констатувальному й контрольному етапах педагогічного експерименту засвідчило, що зросла кількість курсантів, які мали високий рівень, в ЕГ на 10%, у КГ лише на 1,4%; достатній рівень – в ЕГ на 35,9%, а в КГ – на 4,3%, показники задовільного рівня знизилися на 11,9% в ЕГ і на 1,9% у КГ, однак показники елементарного рівня в ЕГ знизилися на 34%, а в КГ лише на 7,6%.

Розглянемо математичну обробку одержаних результатів формувального етапу експерименту. Метою опрацювання його результатів за допомогою статистичних методів було встановлення розбіжності кінцевого стану рівня сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови (після проведення експериментальної роботи) експериментальної та контрольної груп.

Розрахунок емпіричного значення χ^2 на прикінцевому етапі формувального етапу експерименту ($\chi_{емп\ \phi}^2 =$) здійснювався за такою самою формулою та алгоритмом, як і на констатувальному етапі.

$$\chi_{емп\ \phi}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i},$$

де $N = 100$, $M = 100$, $L = 4$, $n=(15,3; 49,8; 27,8; 7,1)$, $m=(6,1; 18,9; 41,5; 33,5)$.

Проміжні розрахунки наведено в додатку 3 (таблиця 3.2).

Емпіричне значення критерію χ^2 наприкінці формувального етапу експерименту $\chi_{\text{емп } \phi}^2 = 37,73$. Тобто, емпіричне значення критерію χ^2 порівняння експериментальної та контрольної груп на прикінцевому етапі експериментальної роботи більше за критичне значення ($37,73 > 7,82$). Отже, достовірність розбіжностей характеристик контрольної та експериментальної груп стосовно рівня сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови після формувального етапу експерименту складає 95%.

Для переконання, що саме за рахунок проведеного експерименту виникла позитивна динаміка в рівні сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови в експериментальній групі курсантів, додатково визначено емпіричне значення критерію χ^2 порівняння експериментальної групи на констатувальному етапі та після проведення формувального етапу експерименту (прикінцевому етапі). Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння згідно з розрахунком, що представлено в додатку 3 (таблиця 3.3) складає 51,17, що є більше за критичне значення критерію χ^2 ($51,17 > 7,82$). Отже, з ймовірністю 95% можна стверджувати, що в результаті формувального етапу експерименту відбулися позитивні зміни в рівні сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови в експериментальній групі.

Також було визначено емпіричне значення критерію χ^2 порівняння контрольної групи на констатувальному етапі та прикінцевому етапі експериментальної роботи. Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння в контрольній групі складає 1,55, що є менше за критичне

значення $\chi_{0,05}^2 = 7,82$ ($1,55 < 7,82$) (розрахунки представлено в таблиці 3.4 додатку 3). Отже, у контрольній групі за період проведення формувального етапу експерименту не відбулися значні зміни в рівні сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови, тому що не проводилася цілеспрямована експериментальна робота з досліджуваної теми. Це дає підстави з дев'яноста п'яти відсотковою ймовірністю стверджувати, що зміни, які відбулися в рівнях сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови експериментальної групи є достовірні, статистично значущі та відбулися в результаті апробації відповідної методики.

Отже, отримані в процесі дослідного навчання результати підтверджують ефективність запропонованої методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови.

Висновки до третього розділу

Результати констатувального етапу експерименту довели необхідність розроблення методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв.

Експериментальною методикою передбачено поетапне формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв: перший етап – пропедевтичний – мета якого полягала в тому, щоб актуалізувати текстологічні знання для подальшого накопичення знань про текст в аспекті професійної комунікації; удосконалити вміння створювати вторинний текст; другий етап – поглиблювально-професійний – спрямований на практичне застосування набутих курсантами текстологічних знань під час текстотвірної діяльності, зміцнення мотивації курсантів до її реалізації; удосконалення вмінь створювати усний або письмовий текст відповідно до ситуації спілкування, оцінювати власне висловлення щодо жанрової адекватності й стилістичної коректності; метою третього етапу – узагальнювального – було

визначено поглиблення й корекція засвоєних курсантами знань, удосконалення вмінь і навичок реалізовувати текстотвірну діяльність під час професійної діяльності.

Результати формувального етапу педагогічного експерименту підтвердили ефективність запропонованої методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. Експеримент засвідчив, що ефективна організація текстотвірної діяльності сприяє формуванню текстотвірної компетентності курсантів і забезпечує розвиток текстотвірних умінь й навичок. Текстотвірна діяльність як вид текстової діяльності повинна реалізовуватися у взаємозв'язку з іншими видами – текстосприймальною та інтерпретаційною, що сприяє формуванню в курсантів спеціальних умінь шукати, систематизувати, трансформувати й продукувати інформацію задля отримання нових знань про майбутній фах, умови успішного професійного становлення.

Отримані в процесі експериментального навчання результати підтверджують ефективність запропонованої методики формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. Значна частина курсантів експериментальних груп досягла високого й достатнього рівня. Вони продемонстрували належну обізнаність із комунікативними якостями мови, достатню унормованість усного й писемного мовлення, активне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, засвоєння основ текстотворення.

Результати експериментального навчання дають підстави стверджувати, що запропонована методика формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв є раціональною і перспективною, стимулює курсантів визначати роль і функцію мовних одиниць у висловленні, продукувати тексти різної жанрово-стильової належності. Пропонована методика, що враховує психологічні й лінгводидактичні засади формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв, сприяє формуванню мовленнєво-мисленнєвої діяльності курсантів, ефективному

використанню всіх видів мовленнєвої діяльності відповідно до комунікативної ситуації.

Результати дослідження за третім розділом подано в таких публікаціях:

1. Гульчук Т. М. Зміст та організація процесу формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2018. Вип. № 1 (120). С. 35–42.

2. Гульчук Т. М. Робота із вторинними текстами як інструмент формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2018. Вип. № 4 (123). С. 24–28.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і практичне розв'язання актуальної проблеми мовленнєвої підготовки курсантів морехідних коледжів. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено методику формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв.

1. Опрацювання науково-методичної літератури дозволило теоретично обґрунтувати й визначити методологічні (компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, текстоцентричний підходи), психолінгвістичні й лінгводидактичні засади формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв, що полягають у визнанні курсанта суб'єктом процесу формування компетентного фахівця, комунікативно активної й соціально мобільної особистості, яка вирізняється зорієнтованістю на вдосконалення мовленнєвих умінь для розв'язання професійних завдань. Формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв здійснюється з опертям на загальнодидактичні, лінгводидактичні і специфічні принципи навчання (комунікативної спрямованості, ситуативності, домінантної ролі вправ, взаємозв'язаного розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, навчання української мови на ґрунті знань про психологічні закономірності функціонування мови в комунікативному просторі, крос-культурного діалогізму).

2. Комплексний аналіз спеціальних джерел з обраної проблеми дослідження дав змогу простежити еволюцію таких базових дефініцій, як-от: „текст”, „текстотворення”, „текстотвірна діяльність”, з'ясувати змістові їх характеристики, виявити множинну різновекторність теоретичних позицій науковців у їх тлумаченні, що почасти сприймаються як дискусійні.

Розкрито сутність феномену „текстотвірна компетентність майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови”, який потлумачено як інтегровану здатність особистості, що є результатом здобування знань про

текст в аспекті професійної комунікації, оволодіння вміннями й навичками текстосприймання й текстотворення, набуття досвіду міжособистісного й міжкультурного спілкування. Сформованість текстотвірної компетентності уможливорює позитивне ставлення до реалізації текстотвірної діяльності, дає змогу критично оцінити її результат.

3. Визначено критерії і показники сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв: мотиваційний (наявність у курсантів мотивації до текстотвірної діяльності; усвідомлене ставлення до важливості володіння українською мовою, дотримання норм мовленнєвого етикету; бажання вдосконалювати власну текстотвірну діяльність; мовна стійкість, здатність берегти й розвивати мовні традиції); когнітивний (знання одиниць тексту (абзаців, ССЦ), смислових категорій тексту (цілісність, завершеність, інформативність, членованість тощо); знання функційних типів, стилів і жанрів мовлення, особливостей побудови текстів різної жанрово-стильової належності; знання видів і засобів мовних зв'язків у тексті; уміння використовувати текстологічні знання під час текстотворення); діяльнісний (уміння визначати стиль і тип мовлення тексту, його тему й основну думку, аналізувати композицію тексту, способи зв'язку в ньому, використовувати засоби зв'язку речень у тексті, складати план, трансформувати тексти; аналізувати мовні засоби тексту: фонетико-орфоепічні, лексичні, морфемно-словотвірні, граматичні; уміння ініціювати комунікативну взаємодію, ефективно отримувати й передавати інформацію; уміння створювати монологічні й діалогічні висловлення в конкретній ситуації (усно й письмово), дотримуючись нормативності мовлення, реалізувати комунікативне завдання); креативний (уміння аргументовано й переконливо, логічно й послідовно формулювати думку; сформовані стилістичні й риторичні вміння, схильність до мовотворчості, застосування елементів мовної гри в текстотвірній діяльності; багатство словникового запасу; уміння здійснювати адекватний добір мовно-виражальних засобів); рефлексійний

(уміння аналізувати результати текстотвірної діяльності; уміння коригувати тексти відповідно до поставлених цілей).

Згідно з визначеними критеріями схарактеризовано рівні сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв (високий, достатній, задовільний та елементарний).

4. Розроблено й апробовано поетапну методику формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови, що ґрунтувалася на домінуванні текстоцентричного підходу, передбачала врахування принципів міждисциплінарної інтеграції, комунікативної мобільності, текстовідповідності, орієнтації на майбутню професію тощо та цілеспрямоване використання інформаційно-комунікаційних технологій, традиційних та інноваційних методів, прийомів і засобів навчання. Упродовж першого етапу експериментального навчання курсанти готували семантичні конспекти, виконували різні види вправ і завдань, зокрема аналітичні, репродуктивні і трансформаційні, складали вторинні тексти й твори-мініатюри, діалоги в аспекті професійної комунікації. Наскрізним завданням для самостійної роботи курсантів стало створення електронного мовного портфолію. Під час другого етапу курсанти моделювали професійні ситуації, залучалися до дискусії, створювали підготовлені й експромтні виступи, виголошували доповіді, готували реферати і презентації, пов'язані з майбутньою фаховою діяльністю. Упродовж етапу курсанти працювали над розробленням телекомунікаційного проекту „Форум (або блог) для судноводіїв-початківців”. Змістом третього етапу стало виконання вправ і завдань, що передбачали аналіз мовленнєвих ситуацій на предмет допущення в них комунікативних невдач, складених курсантами текстів, обговорення дискусійних фахових питань, захист створених курсантами телекомунікаційних проектів.

Порівняння рівнів сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв на констатувальному й контрольному етапах педагогічного експерименту засвідчило, що зросла кількість курсантів, які

мали високий рівень, в ЕГ на 10 %, у КГ лише на 1,4 %; достатній рівень – в ЕГ на 35,9 %, а в КГ – на 4,3 %, показники задовільного рівня знизилися на 11,9 % в ЕГ і на 1,9 % у КГ, однак показники елементарного рівня в ЕГ знизилися на 34 %, а в КГ лише на 7,6 %. Статистичну значущість і не випадковість позитивних зрушень доведено застосуванням методу обчислення, а саме коефіцієнта Пірсона χ^2 -квадрат.

Однак проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми дослідження. Подальшого розроблення потребують питання практичного застосування інформаційно-комунікаційних навчання, формування полікультурної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчанні української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., асп. та молодих викл. вузів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : Курс лекцій : Модульне навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.
3. Андрієць О. М. Методика опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Андрієць Олена Миколаївна ; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2007. – 259 с.
4. Антонов А.В. Информация: восприятие и понимание / А.В. Антонов. – К. : Наук. думка, 1988. – 240 с.
5. Байдак Л.І. Компресія тексту : суть, способи, жанри [Електронний ресурс] / Л.І. Байдак. – Режим доступу: <http://repo.sau.sumy.ua/bitstream/.pdf>
6. Бакум З. П. Принципи навчання фонетики української мови / З.П. Бакум // Філологічні студії. – 2009. – Вип. 3. – С. 131–138.
7. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : монографія / Зінаїда Павлівна Бакум. – Кривий Ріг : Видав. дім, 2008. – 338 с.
8. Балабанова К. Є. Формування професійно-комунікативної компетенції магістрантів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. Є. Балабанова. – Київ : Б.в., 2011. – 20 с.
9. Баландіна Н. Навчальний текст: проблема визначення, типологія, функції [Електронний ресурс] / Н. Баландіна // Філологічні науки. – 2013. – Вип. 14. – С. 88–94. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fil_Nauk_2013_2_15
10. Баранник Д.Х. Текст [Електронний ресурс] / Д.Х. Баранник // Українська мова: Енциклопедія. – К. : Українська енциклопедія

ім. М. П. Бажана, 2000. – 752 с. – Режим доступу:
<http://litopys.org.ua/ukrmova/um113.htm>

11. Бахтин М. М. Проблема речевих жанрів / М.М. Бахтин // *Естетика словесного творчества*. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
12. Бахтин М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин. – М. : Изд-во Рост. ун-та, 1995. – 140 с.
13. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с,
14. Бацевич Ф. С. Категорії комунікативної лінгвістики : спроба визначення / Ф. С. Бацевич // *Мовознавство*. – 2003. – № 6. – С. 25 – 32.
15. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Вид. центр „Академія”, 2004. – 344 с.
16. Безгодова Н. С. Формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Безгодова Надія Семенівна ; Херсон. держ. ун-т. - Херсон, 2009. – 267 с.
17. Белянин В.П. Психолінгвістика. Учебник / В.П. Белянин. – 2-е изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232 с.
18. Берегова Г. Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонаддніпрянських говірок : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Берегова Галина Дмитрівна ; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2002. – 18 с.
19. Беспалько В. П. Некоторые вопросы педагогики высшего образования / В. П. Беспалько. – Рига : Вышш. шк., 1972. – 151 с.
20. Беляк О.М. Методика розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Беляк Ольга Миколаївна ; Держ. закл. „Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського”. – О., 2012. – 20 с.
21. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // *Компетентнісний підхід у сучасній освіті:*

світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики. – Київ : «К.І.С.», 2004. – С. 47–52.

22. Біляєв О. М. Проблема методів у навчанні мови / О. М. Біляєв // Укр. мова і літ в шк. – 1980. – № 10. – С. 57 – 67.

23. Біляєв О. М. Спостереження над мовою як метод навчання / О. М. Біляєв // Укр. мова і літ в шк. – 2004. – №3. – С. 2–5.

24. Біляєв О. М. Сучасний урок української мови / О. М. Біляєв. – К. : Рад. шк., 1981. – 176 с.

25. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.

26. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвої підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу / А. М. Богуш // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського : педагогічні науки : зб. наук. праць / [редкол. : А. М. Богуш (голов. ред.) та ін.]. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2010. – Спецвип. : «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції». – С. 35–42.

27. Божко О. П. Текстотвірні вміння й навички як основа формування текстотвірної компетентності учнів [Електронний ресурс] / О. П. Божко. – Режим доступу : http://imidg.ucoz.ua/elgurnal/vyp21/4/bozhko_tezi-zaporizhzhja.pdf

28. Божко О. П. Текстоцентричний підхід у формуванні вміння учнів створювати усне висловлювання [Електронний ресурс] / О.П.Божко. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp161/bozhko_o.p-stattja_zm-nazvi.pdf

29. Божко О. П. Формування в учнів аудіативних умінь як складової текстотвірної компетентності [Електронний ресурс] / О. П. Божко // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_3

30. Божко О. П. Формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі вивчення синтаксису складного речення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. П. Божко. – Херсон, 2017. – 283 с.

31. Бойко К. Л. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх судноводіїв [Електронний ресурс] / К. Л. Бойко // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 64. – С. 209–212. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2013_64_44.

32. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пос. / Нина Сергеевна Болотнова. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с.

33. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 37–42.

34. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти / Я. Я. Болюбаш. – К. : Компас, 1997. – 64 с.

35. Бондаренко Г. Методика навчання студентів економічних спеціальностей української наукової термінології в умовах східного регіону України : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бондаренко Галина Петрівна ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2008. – 20 с.

36. Бондаренко М. І. Класифікація завдань для самостійної роботи студентів з навчальним матеріалом / Микола Іванович Бондаренко // Вісник Глухівського держ. педагогіч. ун-ту. – Глухів : ГДПУ, 2006. – Вип. 7. – С. 246–250. – (Серія “Педагогічні науки”).

37. Бондаренко М. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності учнів на уроках світової літератури / Бондаренко Маргарита // Всесвітня література у сучасній школі. – 2012. – № 4 (375). – С. 12–14.

38. Бондарчук О. Компетентність і компетенція : основні підходи до визначення понять / О. Бондарчук // Післядипломна освіта в Україні : міжгалуз. наук.-освітній журнал. – 2012. – № 2(21). – грудень. – С. 19 – 23.

39. Буднік А. О. Формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) / Анжела Олександрівна Буднік. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2010. – 258 с.

40. Варзацька Л. О. Зв'язний текст як основа евристичної бесіди / Л. О. Варзацька // Методика викладання української мови та літератури : респ. наук. метод. зб. – 1985. – Вип. 10. – С. 86 – 93.

41. Варзацька Л. О. Міжпредметна інтеграція в системі компетентнісної мовної освіти [Електронний ресурс] / Л. О. Варзацька // Наукові записки Національного університету „Острозька академія”. Серія : Філологічна. – 2013. – Вип. 40. – С. 177-180. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_44.

42. Варій М. Й. Загальна психологія Навчальний посібник / 2-ге видан., випр. і доп./ М.Й. Варій. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.

43. Васильев С. А. Синтез смысла при создании и понимании текста / С. А. Васильев. – К. : Наукова думка, 1988. – 240 с.

44. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Укр. вид. спілка, 1997. – 441 с.

45. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та СД) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2007. – 1736 с.

46. Витошко М. Комплексный анализ художественного текста как способ формирования текстовой компетенции у студентов филологических специальностей вузов / М. Витошко // Проблемы підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4(2). – С. 139–143.

47. Вихованець І. Р. Розмовляймо українською: мовознавчі етюди / Іван Вихованець; післямова А. Загнітка. – К. : Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ, 2012. – 160 с.

48. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 2-е вид. – К. : Каравела, 2008. – 400 с.
49. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури / С. Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 384 с.
50. Вороновська Л. П. Формування професійної мобільності майбутніх фахівців комунального господарства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вороновська Лариса Петрівна ; ПВНЗ „Дніпропетр. ун-т ім. Альфреда Нобеля”. – Дніпропетровськ, 2016. – 20 с.
51. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
52. Выготский Л. С. Психология развития человека/ Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл: ЭКСМО, 2005. – 1136 с.
53. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
54. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Пед. о-во России, 2003. – 512 с.
55. Ганніченко Т. Формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тетяна Анатоліївна Ганніченко. – Херсон, 2009. – 260 с.
56. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. П. Глазова; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1999. – 18 с.
57. Глоба Л. Психолінгвістичні аспекти сприйняття і розуміння художнього тексту [Електронний ресурс] / Лідія Глоба // Психологія особистості. – 2011. – № 1 (2). – С. 132–137. – Режим доступу до статті: http://ps.pu.if.ua/2011_2/Globa.pdf

58. Глущик С. В. Сучасні ділові папери / С. В. Глущик, О. В. Дияк, С. В. Шевчук. – К. : А.С.К., 2002. – 400 с.

59. Гнаткович Т. Мовленнєва діяльність учнів: психолінгвістичний аспект / Тетяна Гнаткович // Гірська школа українських карпат. – № 8-9. – 2013.– С. 154–158.

60. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Основы речевой коммуникации: учебник для вузов/ Под. ред. проф. О.Я.Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 272 с.

61. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду [Електронний ресурс] / М.С. Головань. – Режим доступу: http://uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf

62. Голуб Н. Б. Проблеми і перспективи компетентнісного навчання української мови в загальноосвітній школі / Н.Б. Голуб // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – С. 217–226.

63. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.

64. Голуб Н. Б. Особливості текстотворчої діяльності учнів 5-7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови [Електронний ресурс] / Н. Б. Голуб // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2013. – Вип. 20. – С. 72–76. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2013_20_19.

65. Голуб Н. Компетентнісно спрямоване навчання української мови в школі: концептуальний підхід [Електронний ресурс] / Ніна Голуб // Теоретична і дидактична філологія. – Вип. 12. – 2012. – С.26–32. – Режим доступу до статті: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Tidf/2012_12/26_32.PDF

66. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі [Електронний ресурс] / Ніна Голуб. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/9509/120_3_.pdf

67. Голуб Н. Ситуаційний метод на уроках української мови в школі / Н. Голуб // Укр. мова і літ в шк. – 2013. – №7. – 64 с. – С. 18–23.

68. Голуб Н. Соціолінгвістичні передумови навчання риторики майбутніх учителів [Електронний ресурс] / Н. Голуб // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2009. – № 1. – С. 92-97. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2009_1_23

69. Гончар О. В. Семінар як форма організації педагогічної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи України (друга половина ХХ ст.) [Електронний ресурс] / О. В. Гончар // Теорія та методика навчання та виховання. – 2012. – Вип. 31. – С. 32–44. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ttmniv_2012_31_6.

70. Гончаренко С. Інтеграція елементів змісту освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований. – Полтава, 1994. – 234 с.

71. Горелов И. Н. Основы психолінгвистики. Учебное пособие. Третье, переработанное и дополненное издание/ Горелов И.Н., Седов К. Ф. – М. : Изд-во „Лабиринт”, 2001. – 304 с.

72. Горіна Ж. Д. Система навчальних фахових дисциплін функціонально-комунікативного спектру [Електронний ресурс] / Ж. Д. Горіна // Наука і освіта. – 2012. – № 8. – С. 52-56. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2012_8_17.

73. Городенська К. Державотворчий чи державотвірний? [Електронний ресурс] / К. Городенська // Культура слова. – 2015. – Вип. 82. – С. 118–119. – Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/112338>

74. Горошкін І. О. Міждисциплінарна інтеграція як педагогічна умова формування мовної особистості майбутніх перекладачів [Електронний

ресурс] / І. О. Горошкін // Наука і освіта. – 2014. – № 2. – С. 78–82. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_2_18

75. Горошкіна О. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів / О. Горошкіна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 22. – Ч II. – С. 183–189.

76. Горошкіна О. Роль шкільного підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання української мови учнів ліцею / О. Горошкіна // Укр. мова і літ в шк. – 2018. – № 3. – С. 2–7.

77. Греб М. М. Проблеми й перспективи використання лекції як ефективної форми організації навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів [Електронний ресурс] / М. М. Греб // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. – 2016. – № 2. – С. 182–188. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2016_2_30.

78. Грона Н. В. Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Грона. – К., 2018. – 491 с.

79. Груба Т. Л. Використання методу проектів на уроках української мови в профільній школі [Електронний ресурс] / Т. Л. Груба. – Режим доступу: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/2.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/2.PDF)

80. Груба Т. Л. Жанр есе у лінгводидактичному вимірі / Т. Л. Груба // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. – 2014. – Вип. 2. – С. 45–51.

81. Груба Т. Реалізація текстоцентричного підходу на уроках української мови в старших класах / Т. Л. Груба // Intercultural Communication (Poland) ISSN – 2451–0998. – Vol. 2 (3). – 2017. – pp. 43–56.

82. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гулецька Яна Гаврилівна ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2008. – 20 с.

83. Гульчук Т.М. Зміст та організація процесу формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв / Т.М. Гульчук // Наук. вісн. Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – Серія: Педагогічні науки. Вип. №1 (120). – Одеса, 2018. – С. 35–42.

84. Гульчук Т.М. Робота із вторинними текстами як інструмент формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв / Т.М. Гульчук // Наук. вісн. Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – Серія: Педагогічні науки. Вип. №4 (123). – Одеса, 2018. – С. 24–28.

85. Гульчук Т.М. Текстотворча компетентність як наукове поняття [Електронний ресурс] / Т.М. Гульчук // Електронне наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу» №4 (32), 2015. – Режим доступу: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/index.html](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/index.html); ([http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/3.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/3.PDF))

86. Гульчук Т. М. Актуальні проблеми формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв / Т.М. Гульчук // Педагогічна наука і освіта. – Одеса, 2018. – Вип. II. – Ч. I. – С. 17–20.

87. Дементієвська Н.П. Освітня всеукраїнська Інтернет-мережа та телекомунікаційні проекти [Електронний ресурс] / Н.П. Дементієвська. – Режим доступу: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/2/22.pdf

88. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття) // Освіта. – 1993. – груд. – №№ 44, 45, 46.

89. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>

90. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови: посіб. для вчителів і студ. / Т. К. Донченко. – К. : Фондація ім. О. Ольжича, 1995. – 264 с.

91. Дороз В. Ф. Принцип крос-культурного діалогізму як одна з основ гуманізації змісту мовної освіти / В. Ф. Дороз // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 8, Філологічні науки (мовознавство і літературознавство) – К. : НПУ, 2009. – Вип. 3 : До 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова. – С. 242–248.

92. Драгунова Т. В. Психологические особенности подростка // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского.– М.: Просвещение, 1973.– С.98-141.

93. Дридзе Т. М. Текст как объект смыслового восприятия // Смысловое восприятие речевого сообщения / Т. М. Дридзе. – М. : Наука, 1976. – С. 34 – 44.

94. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации : монография / Т.М. Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 270 с.

95. Дроздова І. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей [Електронний ресурс] : монографія / І. П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с. – Режим доступу: <http://eprints.kname.edu.ua/17070/>

96. Дроздова І. П. Основні аспекти навчання мови студентів-іноземців підготовчих факультетів [Електронний ресурс] / І. П. Дроздова // Теоретична і дидактична філологія. Серія : . – 2016. – Вип. 22. – С. 32–41. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tdf_2016_22_6

97. Дроздова І. П. Провідні принципи навчання професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей засобами української мови [Електронний ресурс] / І.П. Дроздова. – Режим доступу: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/115.pdf>

98. Дроздова І. П. Роль розумових процесів у розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів / І.П. Дроздова // Наук. записки. Серія: педагогіка. – 2013. – № 2. – С. 162 – 169.

99. Дроздова І. П. Урахування особливостей систем внутрішньої і зовнішньої мовленнєвої діяльності для навчання професійного мовлення

студентів / І. П. Дроздова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Херсон. держ. ун-т. – Херсон : ХДУ, 2013. – Вип. 63.1. – С. 223–227.

100. Дроздова І. П. Тексточентричний підхід до розвитку професійного мовлення в навчанні студентів-нефілологів української мови за професійним спрямуванням [Електронний ресурс] / І. П. Дроздова. – Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_60/45.pdf

101. Дроздова І.П. Формування особистості фахівця у процесі навчання студентів-нефілологів професійного мовлення вищої школи / І.П. Дроздова // Наук. вісн. Мукачівського державного університету, 2015. Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 2 (2). – С. 102-106.

102. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.) / М. Я. Дымарский. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1999. – 284 с.

103. Євдокимова О.О. Психологічні умови формування іншомовної текстової діяльності студентів (на матеріалі навчання іноземців) : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.О.Євдокімова ; Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2003. – 18 с.

104. Єрмаков І. Г. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук. – К.: Пляда, 2005. – 120 с.

105. Єщенко Т. А. Роль тексту і дискурсу у формуванні професійного мовлення студентів технічних спеціальностей / Т.А.Єщенко// Наукові праці ДОННТУ. Серія «Педагогіка, психологія і соціологія». – № 1(13). – 2013. – С. 1–7.

106. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов [Електронний ресурс] / Т. В. Жеребило. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань : Изд-во «Пилигрим», 2010. – Режим доступу до словникової статті : http://text_analysis.academic.ru.

107. Жинкин Н. И. Грамматика и смысл / Н. И. Жинкин // Язык и человек. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. – С. 63 – 85.

108. Жинкин Н. И. Психологические основы развития мышления и речи / Н. И. Жинкин // Рус. яз. в шк. – 1985. – № 1. – С. 47 – 54.
109. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи у учащихся 3-7 классов / Н.И. Жинкин // Изв. АПН РСФСР. – 1956. – №78. – С. 141–250.
110. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
111. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
112. Загнітко А. П. Теорія граматики і тексту : монографія / А. П. Загнітко. – Донецьк : Вид-во «Ноулідж» (Донецьке відділення), 2014. – 480 с.
113. Загнітко А. П. Українське ділове мовлення : професійне і непрофесійне спілкування / А. П. Загнітко, І. Г. Данилюк. – Донецьк : БАО, 2007. – 408 с.
114. Загороднова В. Ф. Крос-культурне навчання української мови учнів-білінгвів в умовах міжетнічної комунікації [Електронний ресурс] / В. Ф. Загороднова // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Філологічні науки. – 2016. – Вип. 10. – С. 9–19. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpufn_2016_10_3.
115. Задорожна О. Формування текстотвірних навичок майбутніх істориків на заняттях з української мови за професійним спрямуванням / О. Задорожна // Нова пед. думка. – 2011. – № 3. – С. 75–78.
116. Закон України „Про професійну (професійно-технічну) освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр>
117. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
118. Залевская А. А. Исследование речевого мышления в психолінгвистике. Информационный тезаурус человека как база

речемишлительной деятельности / Залевская А. А. – М. : Наука, 1985. – С. 150–171.

119. Занюк С. Психологія мотивації : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 303 с.

120. Зелінська Н. В. Сприйняття тексту: передумови, механізм, шляхи полегшення [Електронний ресурс] / Н.В. Зелінська // Поліграфія і видавнича справа. – Львів, 1983. – Вип. 19. – С. 118–123. – Режим доступу: <http://pvs.uad.lviv.ua/static/media/19/29.pdf>.

121. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Електронний ресурс]/ Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. – Режим доступу: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf>

122. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

123. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.

124. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. вт., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2004. – 384 с.

125. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : пособ. для учителей средней школы / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.

126. Златів Л. М. Дискурсивно-текстоцентричний підхід до навчання української мови за професійним спрямуванням студентів-математиків / Л. М. Златів // Наукові записки Національного університету „Острозька академія”. – 2015. – Вип. 57. – С. 177–184.

127. Златів Л. М. Засвоєння основних способів компресії інформації в тексті майбутніми редакторами освітніх видань / Л. М. Златів // Науковий

часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови: Зб. наук. пр. / Відп. редактор М. Я. Плющ. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Випуск 5. – С. 254–258.

128. Златів Л. Основні види відтворення змісту навчального тексту / Л. Златів // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені В. Гнатюка. – 1998. – №2. – С. 57-62. – (Серія «Лінгводидактика»)

129. Зубков М. Г. Сучасна українська ділова мова : підруч. для вищ. навч. закладів / М. Г. Зубков. – 2. вид., доп. – Х. : Торсінг, 2002. – 447 с.

130. Іванова О. В. Полікультурне навчання майбутніх філологів [Електронний ресурс] / О. В. Іванова // Науковий вісник НУБіП України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. – 2015. – № 192. – Режим доступу: <http://www.sciary.com/journal-scientific-pedagogypsicho-article-518285>

131. Кавицька Т. І. Система вправ для формування текстотворчої компетенції у письмовому перекладі на іноземну мову / Т. І. Кавицька // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Вип. 92. – Серія : Педагогічні науки : Збірник. – Чернігів : ЧДПУ, 2011. – С. 112–125.

132. Каменская О. Л. Текст и коммуникация : Учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. / О. Л. Каменская. – М. : Высшая школа, 1990. – 152 с. : ил. – Библиогр.: с. 146–150.

133. Караман С. О. Лінгводидактичні стратегії у професійній мовно-мовленевій підготовці вчителя-словесника / С. О. Караман, О. В. Караман // Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич О. М. – Вип. 12. – 2012. – С. 42–47.

134. Караман С. О. Ознайомлення з текстом та його особливостями / С. О. Караман // Наука і сучасність : зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 44. – С. 17–28.

135. Караман С. О. Українська мова за професійним спрямуванням : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закладів] / С. О. Караман, О. А. Копусь, В. І. Тихоша. – К. : Літера ЛТД, 2013. – 544 с.

136. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – изд. 7-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

137. Кацавець Р. С. Українська мова: професійне спрямування : підручник / Р. С. Кацавець. – К. : Центр учб. л-ри, 2007. – 256 с.

138. Кириченко Р.В. Вплив смислової структури тексту на його розуміння студентами: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кириченко Римма Вікторівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 21 с.

139. Климова К. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія / Катерина Яківна Климова; Наук. ред. Л. І. Мацько.– Житомир : Рута, 2010.– 559 с.

140. Климова К. Я. Мовне портфоліо у системі безперервної самопідготовки майбутніх учителів до мовнокомунікативної професійної діяльності [Електронний ресурс] / К. Я. Климова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . – 2011. – Вип. 60. – С. 37–39. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2011_60_10.

141. Ковалик І. Текст як об'єкт лінгвістичного аналізу / І.Ковалик // Питання українського і слов'янського мовознавства: вибр. пр. /І.І.Ковалик; Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, Прикарпат. нац. ун-т імені Василя Стефаника. – Л. ; Івано-Франків., 2008. – Ч. 2. – С. 412–430.

142. Ковалинська І. В. Поняття „полікультурність” та „мультикультурність” у науковому дискурсі [Електронний ресурс] / І. В. Ковалинська // Освітологічний дискурс. – 2016. – № 1. – С. 65-78. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2016_1_9.

143. Коваль А. П. Культура ділового мовлення / А. П. Коваль. – К. : Вища шк., 1997. – 296 с.

144. Ковтун О. В. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики / О. В. Ковтун // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (зб. наук. праць). – Вип. 1-2. – Одеса : ПДПУ ім.К.Д. Ушинського, 2009. – С. 103–112.

145. Ковтун О. В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 ; 13.00.04 / Олена Віталіївна Ковтун . – Одеса, 2013. – 444 с.

146. Ковтун О. В. Контекстний підхід як методологічний концепт формування професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх авіаційних операторів / О. В. Ковтун // Вища освіта України. – Дод. 4. – Т. V (23). – 2010. – Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 459–468.

147. Ковшиков В. А. Психолінгвістика. Теория речевой деятельности : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.

148. Компаній О. В. Текстотворення молодших школярів як проблема педагогіки і суміжних галузей наукових знань [Електронний ресурс] / О. В. Компаній // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2016. – Вип. 47. – С. 236–240. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2016_47_45

149. Компаній О. В. Розвиток текстотвірних умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти : [навч.-метод. посіб.] / Компаній О. В. – Херсон : Вишемирський В. С., 2017. – 131 с.

150. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. –112 с.

151. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / О. О. Біла [та ін.] ; наук. ред., упоряд., авторство Н. В. Кічук ; Півд. наук. центр АПН України, Ізмаїл. держ. гуманіт. ун-т. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.

152. Кондратенко Н. Художній текст як ігрова реальність [Електронний ресурс] / Н. Кондратенко // Проблеми сучасного літературознавства. – 2014. – Вип. 18. – С. 38–48. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prsl_2014_18_6

153. Кондратюк Г. Робоча програма «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для курсантів за напрямом підготовки 070104 Морський та річковий транспорт», спеціальність 5.07010401 «судноводіння на морських шляхах». – Одеса, 2014. – 12 с.

154. Конопленко Н.А. Текстотвірний потенціал парцельованих конструкцій: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Н.А. Конопленко ; Запоріж. нац. ун-т. – Запоріжжя, 2007. – 20 с.

155. Копусь О. А. Роль концептуального аналізу художнього твору у формуванні текстової компетентності майбутніх учителів української мови і літератури / О. А. Копусь // Наука і освіта. – 2015. – № 2. – С. 56–62.

156. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі : [монографія] / О. А. Копусь. – Одеса : Видавництво ТОВ Лерадрук, 2012. – 429 с.

157. Копусь О. Упровадження сучасних підходів у фахову підготовку майбутніх магістрів-філологів [Електронний ресурс] / О. Копусь // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 24(2). – С. 139-149. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_24\(2\)_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_24(2)_22).

158. Костиця Н. М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Костиця Наталія Миколаївна. – К., 2002. – 234 с.

159. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – [2-ге видання, виправлене і доповнене]. – Л. : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.

160. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. / І. М. Кочан. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2008. – 423 с.

161. Кравчук О. М. Дефініція „текст” у сучасному науковому апараті [Електронний ресурс] / О. М. Кравчук // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 22(2). – С. 210–216. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22\(2\)__31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22(2)__31).

162. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издат. центр „Академия”, 2007. – 352 с.

163. Краевский В. В. Предметное и общепринятое в общеобразовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.

164. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5 - 6 класів створювати тексти різних типів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. М. Кратасюк; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 20 с.

165. Криськів М. Й. Підвищення мовленнєвої компетентності майбутніх юристів як дидактична проблема / М. Й. Криськів // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : педагогіка. – Тернопіль, 2006. – № 8. – С. 102–106.

166. Криськів М. Й. Удосконалення мовної культури студентів I курсу нефілологічних факультетів на заняттях з української мови / М. Й. Криськів // Гуманітарна освіта й проблеми виховання молоді : матеріали і методичні рекомендації Всеукраїнської науково-практичної конференції 14 – 15 березня 1995 року. – Херсон, 1995. – Вип. II. – С. 118–119.

167. Криськів М.Й. Формування професійного мовлення майбутніх юристів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.Й. Криськів ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2008. – 20 с.

168. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. Навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005.– 486 с.

169. Кулик О. Пріоритетність текстоцентричного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі [Електронний ресурс] / О. Кулик //

Теоретична і дидактична філологія. – 2013. – Вип. 15. – С. 38–48. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tidf_2013_15_7.

170. Культура фахового мовлення : навч. посіб. / за ред. Н. Д. Бабич. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2006. – 496 с.

171. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту / В. А. Кухаренко. – Одеса: Латстар, 2002. – 292 с.

172. Кучеренко І. Концептуальні підходи до проектування змісту сучасного уроку рідної мови [Електронний ресурс] / І. Кучеренко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 2. – С. 254–260. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu_dpu_2013_2_35

173. Кучеренко І.А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Кучеренко Ірина Анатоліївна ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2015. – 365 с.

174. Кучерук О. А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови: Навчальний посібник / О.А. Кучерук. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 182 с.

175. Кучерук О. А. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи [Електронний ресурс] / О. А. Кучерук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39(3). – С. 194–199. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39\(3\)_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(3)_33)

176. Кучерук О. А. Текстодцентричний підхід як лінгводидактична проблема / О.А. Кучерук // Актуальні проблеми текстотворення у лінгводидактичній та мистецтвознавчій площинах: збірник наукових праць (за матеріалами міжрегіонального науково-методичного семінару) / За ред. К. Я. Климової. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – С.7–12.

177. Кучерук О. А. Цілі створення й використання системи методів навчання української мови в основній школі / О. А. Кучерук // Вісник

Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. – Вип. 61. – С. 95–101.

178. Кучерук О. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі [] : словник-довідник / Оксана Кучерук. – Житомир : Рута, 2010. – 184 с.

179. Кучерук О. Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема / О. Кучерук // Укр. мова і літ. в шк. – 2014. – №2 (112). – С. 2–7.

180. Кучерява О.А. Педагогічний дискурс у сфері професійної комунікації (теоретичний і дидактичний аспекти) / О.А. Кучерява // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2005. – Вип. XXXIX (39). – С. 279 – 283.

181. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1974. – 256 с.

182. Ладыженская Т. А. Система упражнений по развитию связной речи / Т. А. Ладыженская // Совершенствование методов обучения русскому языку : сб. ст. : пособие для учителей / сост. А. Ю. Купалова. – М. : Просвещение, 1981. – С. 43 – 47.

183. Левченко Т. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності : монографія / Т. І. Левченко; ред.: С. І. Мазур. – Вінниця : Нова Кн., 2011. – 448 с.

184. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. – Х. : „ОВС”, 2006. – 496 с.

185. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания / А.А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1967. – С. 6 – 16.

186. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Изд. 3-е. – М. : СПб., 2003. – 287 с.

187. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 307 с.

188. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
189. Лернер И. Я. О методах обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1965. – № 3. – С. 115 – 128.
190. Лещенко Г. Компендіум основних методичних понять : стислий виклад засад формування комунікативної україномовної компетенції / Ганна Лещенко // Укр. мова і літ. в школі. – 2009. – № 5. – С. 6–13.
191. Лихачова К. М. Лінгводидактичні засади формування правильності українського мовлення студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лихачова Катерина Михайлівна ; Держ. заклад „Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка”. – Луганськ, 2014. – 20 с.
192. Локшина О. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи / О. Локшина // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. ОВ Овчарук. К.: КІС, 2004. – С. 26–33.
193. Лурия А. Р. Язык и сознание./ Под редакцией Е. Д. Хомской. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
194. Луцан Н. І. Педагогічні умови формування професійної мобільності вихователя дошкільного закладу [Електронний ресурс] / Н. І. Луцан // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 1.45. – С. 87–89. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2014_1.
195. Лучкіна Л. В. Формування мовленнєвої культури майбутніх учителів загальнотехнічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Любов Василівна Лучкіна. – К., 2000. – 232 с.
196. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі : монографія / О. В. Любашенко. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. – 296 с.

197. Любашенко О. В. Текстодцентричний підхід у побудові лінгводидактичних стратегій навчання в університеті / О. В. Любашенко // Наук. записки Національного педагогічного університету ім.М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. 112. – С. 107–113.

198. Любашенко О. В. Українська мова. Мова фаху, мова науки / О. Любашенко, Л. Ткаченко, С. Мельник та ін. ; за ред О.В. Любашенко. – К.: ТОВ ВПП «Компас», 2014. – 256 с.

199. Львов М. Р. Основы теории речи : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М. Р. Львов. – М. : Издат. центр „Академия”, 2000. – 248 с.

200. Малихін О. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видав. дім, 2009. – 306 с.

201. Мамчур Л. Витоки компетентнісного підходу до навчання мови в дослідженнях вітчизняних учених / Л. Мамчур // Укр. мова і літ. в шк. – 2011. – № 2. – С. 8 – 12.

202. Мамчур Л. І. Комунікативна компетентність особистості: її роль і значення в успішному спілкуванні [Електронний ресурс] / Л. І. Мамчур // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2006. – Ч. 2. – С. 203–209. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2006_2_27

203. Мамчур Л. І. Текстова основа розвитку мовної особистості учня – важлива аксіома вчителя-словесника / Л.І. Мамчур // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). – Вип. 5 : зб. наукових праць / За ред. академіка Л.І. Мацько. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 294–302.

204. Мамчур Л. Психолінгвістичні чинники формування індивідуального мовлення і комунікативної компетентності учня

[Електронний ресурс] / Л. Мамчур. – Режим доступу:
http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchu/N132/N132p091-096.pdf

205. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 240 с.

206. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В.А. Маслова. – 3 изд., перераб. и доп. – Мн.: ТетраСистемс, 2008. – 272 с.

207. Мацюк З. Українська мова професійного спілкування: навч. посібник / Зоряна Мацюк, Ніна Станкевич. – К. : Каравела, 2006. – 352 с.

208. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ „Академія”, 2007. – 360 с.

209. Мацько Л. І. Риторика: Навч. посіб. / Мацько Л.І., Мацько О.М. – К.: Вища школа, 2003. – 311с.

210. Мацько Л. Дискурсивний аналіз тексту / Л. Мацько // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – № 9. – С. 9-14.

211. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К. : Вища шк., 1987. – 224 с.

212. Мединська Н. Текст як засіб формування мовної особистості [Електронний ресурс] / Н. Мединська. – Режим доступу:
http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2011_3/medins.pdf

213. Мельничайко В. Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі / В.Я. Мельничайко // Мовознавство і школа. – К.: Наук. думка, 1981.– С.22-124.

214. Мельничайко В. Я. Удосконалення змісту і методів навчання української мови / В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук, Л. П. Рожило. – К. : Рад. шк., 1982. – 216 с.

215. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання. Редагування. Переклад: Посібник для вчителів.– К.: Рад. школа, 1984.– 223с.

216. Методика вивчення української мови в школі : посіб. для вчителів / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Г. Р. Передрій, Л. П. Рожило. – К. : Рад. шк., 1987. – 246 с.

217. Методика викладання української мови в середній школі : навч. посіб. / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик ; за ред. І. С. Олійника. – К. : Вища шк., 1989. – 439 с.

218. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк ; М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

219. Микитюк О. Культура мовлення: особливості, завдання, цікавинки : навч. посібник / О. Микитюк. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 236 с.

220. Миронова М. В. Психология и социология чтения : Учебное пособие для студентов 3 курса специальности 021500 «Издательское дело и редактирование» / М. В. Миронова. – Ульяновск : УлГТУ, 2003. – 67 с.

221. Михайлюк В. О. Українська мова професійного спілкування / В. О. Михайлюк. – К.: Професіонал, 2005. – 485 с.

222. Михайлюк В. Формування культури ділового мовлення в студентів аграрного вузу : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика викладання (українська мова)” / В. О. Михайлюк. – К., 1999. – 28 с.

223. Міщенко А. Л. Лінгвістика фахових мов та сучасна модель науково-технічного перекладу (на прикладі німецькомовної фахової комунікації) : монографія / А. Л. Міщенко. – Вінниця : Нова книга, 2013. – 448 с.

224. Мозговий В. І. Українська мова у професійному спілкуванні: Модульний курс / В. І. Мозговий. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : ЦНЛ, 2006. – 592 с.

225. Мордовцева Н. В. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості молодшого школяра [Електронний ресурс] / Н. В. Мордовцева //

Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 13(3). – С. 114–119. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_13\(3\)__18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_13(3)__18)

226. Морзе Н. В. Підготовка педагогічних кадрів до використання комп'ютерних телекомунікацій / Н.В. Морзе // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – К., 2003. – № 6. – С.12-25.

227. Навчальна програма дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)” для вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста [Електронний ресурс] / Укл. Т. Антонюк, О. Стрижаківська, Л. Борис. – 2009. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1150290-09>

228. Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя-словесника : монографія / А.В. Нікітіна ; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» – К. : Ленвіт, 2013. – 338 с.

229. Новиков А. И. Семантика текста и её формализация / А.И. Новиков. – М. : Наука, 1983. – 215 с.

230. Общая психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко и др.; под ред. А. В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.

231. Овсієнко Л. Текст як об'єкт вивчення лінгвістики й лінгводидактики [Електронний ресурс] / Л. Овсієнко // Теоретична і дидактична філологія. – 2014. – Вип. 17. – С. 114–131. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tidf_2014_17_12.

232. Овсієнко Л. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз [Електронний ресурс] / Л. Овсієнко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2017. – Вип. 2. – С. 82-87. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2017_2_16.

233. Овчарук О. Ключові компетентності: Європейське бачення / О. Овчарук // Управління освітою. – 2004. – № 2. – С. 6 – 9.

234. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. –С. 5–14.

235. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгвістичної науки / С. Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 2–7.

236. Омельчук С. Особистість компетентного мовця в контексті інформаційної доби [Електронний ресурс] / С. Омельчук. – Режим доступу: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/fmoid/paper/viewFile/182/177>

237. Онищук В. О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і умінь / В. О. Онищук // Укр. мова і л-ра в шк. – 1971. – № 3. – С. 48 – 53.

238. Онищук В. О. Психолого-педагогическая характеристика процесса усвоения навыков и умений / В. О. Онищук // Дидактика современной школы : пособие для учителей. – Киев : Рад шк., 1987. – 350 с.

239. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті / О. В. Онопрієнко // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 32 – 37.

240. Онуфрієнко Г. С. Науковий текст у сучасному лінгводидактичному вимірі / Г.С. Онуфрієнко // Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки. – №1. – 2012. – С. 334–339.

241. Онуфрієнко Г. Термін комунікація в поняттєвому вимірі й лінгвістичному контексті [Електронний ресурс] / Галина Онуфрієнко, Анастасія Черневич // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології» – 2010. – № 675. – С. 154–160. – Доступ: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Vnulp/Ukr_term/2010_675/34.pdf

242. Орел М. В. Основні компоненти професійної компетенції перекладача [Електронний ресурс] / М.В. Орел. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2012/Philologia/6_110105.doc.htm

243. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський – К. : Центр учб. л-ри, 2009. – 472 с.
244. Остапенко Н. І. Компетентнісний підхід до навчання української мови та його складники / Н. І. Остапенко // Укр. мова і літ. в шк. – 2012. – № 1. – С. 51–53.
245. Остапенко Н. М. Понятійно-термінологічні проблеми розмежування категорій “компетенція”, “компетентність”, “компетентнісний підхід до навчання” в лінгводидактиці вищої школи / Н. М. Остапенко // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2007. – Вип. 101. – С.24 – 32. – (Серія: Педагогічні науки).
246. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.О.Павленко ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2005. – 40 с.
247. Падун Н. О. Особливості інтеграції загальної та професійної освіти на певних етапах історичного розвитку України [Електронний ресурс] / Н. О. Падун // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 2(1). – С. 9–18. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2015_2\(1\)_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2015_2(1)_4).
248. Паламар Л. М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості / Л. М. Паламар. – К. : Укрзалізниця, 1997. – 322 с.
249. Паламар Л. М. Мова ділових паперів : практ. посіб. / Л. М. Паламар, Р. М. Кацавець – К. : Либідь, 1995. – 208 с.
250. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативні основи навчання українській мові у вузі в період національного відродження // Українська мова у вищих навчальних закладах України : тематичний збірник наукових праць / Укл. Л.М. Паламар, І. В. Коропенко. – К. : ІСДО, 1993. –С. 3–11.
251. Пасинок В. Г. Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема : монографія / В. Г. Пасинок. – Х. : 1999. – 154 с.
252. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.

253. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. ст. / Марія Іванівна Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 255 с.
254. Пентилюк М. І. Ділове спілкування та культура мовлення. Навч. посіб. / М. І. Пентилюк, І. І. Марунич, І. В. Гайдаєнко. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 224 с.
255. Пентилюк М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. І. Пентилюк, А. В. Нікітіна, О. М. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.
256. Пентилюк М. І. Культура професійного спілкування майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / М. І. Пентилюк // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – № 4. – С. 144–151. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_4_35.
257. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному процесі/ Марія Пентилюк // Укр. мова та літ. в шк. – 2010. – №2. – С. 2–8.
258. Пентилюк М. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні мови / М. Пентилюк // Укр. мова та л-ра в шк. – 1999. – № 3. – С. 8 – 10.
259. Пентилюк М. Текст як об'єкт лінгвістики й основа спілкування [Електронний ресурс] / М. Пентилюк // Інформаційні технології в освіті. - 2008. – № 7. – С. 19–25. – Режим доступу: http://linguistics.kspu.edu/webfm_send/1113
260. Перхайло Н. А. Текстотворча компетентність у світлі інноваційної освітньої парадигми [Електронний ресурс] / Н. А. Перхайло. – Режим доступу : http://конференция.com.ua/files/image/konf%2011/doklad_11_3_2_25.pdf
261. Перхайло Н. А. Формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови : автореф.

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. А. Перхайло; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2013. – 20 с.

262. Перхайло Н. Від компетентності вчителя – до компетентності учня : комунікативний аспект [Електронний ресурс] / Перхайло Неля. – Режим доступу: <http://ephsheir.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/8989898989/535>

263. Перхайло Н. Психолінгвістичні засади формування текстотворчої компетентності старшокласників / Неля Перхайло // Психолінгвістика. Психологія. Мовознавство. Соціальні комунікації : [зб. наук. пр]. Вип. 11 / Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди ; [голов. ред. О. О. Селіванова]. – Переяслав-Хмельницький : [б. в.], 2012. – С. 104–112.

264. Перхайло Н. Текстотворча компетентність як складова цільової доміанти профільного навчання української мови / Н. Перхайло // Теоретична і дидактична філологія. – 2013. – Вип. 14. – С. 90–100.

265. Петровский А. П. Основы педагогики и психологии высшей школы / А. П. Петровский, В. М. Ковалева, А. А. Крашенинников ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986 – 303 с.

266. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

267. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) : [навчальний посібник] / Плиско К. М. – Харків : Основа, 1995. – 240 с.

268. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект [Електронний ресурс] / Н. С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3. – С. 24–31. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OsDon_2012_3_5.

269. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : [навч. посіб. для магістрів і асп.] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.

270. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І.Пометун

// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : (Бібліотека з освітньої політики) / під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С.64–71.

271. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К. : СПД Кулінічев Б. М., 2007. – 144 с.

272. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 115 с.

273. Пометун Олена. Інтерактивні методики та система навчання / Олена Пометун. – К. : Шк. світ, 2007. – 112 с. – (Б-ка „Шкільний світ”).

274. Попова Л.О. Особливості засвоєння правил мовленнєвого етикету студентами нефілологічних спеціальностей / Л.О. Попова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – № 3 (300) квітень, 2016. – Ч. II. – С.78–83.

275. Попова Л.О. Принципи формування текстотворчих умінь учнів старшої школи / Л.О. Попова // Укр. мова і літ. в шк. – 2018. – № 3. – С. 22–25.

276. Попова Л.О. Професійно орієнтований текст у компетентнісній парадигмі сучасної освіти / Л.О. Попова // Лінгвістика : зб. наук. пр. / гол. ред. К. Д. Глуховцева. – Старобільськ : ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2018. – № 1(38). – С. 186 – 192.

277. Попова Л.О. Метод проєктів на уроках української мови в старших класах: проблеми і перспективи оцінювання / Л.О. Попова // Укр. мова і літ. в шк. – 2017. – № 4. – С. 50–53.

278. Попович А. Формування професійної загальнотекстової компетентності студентів на заняттях зі стилістики української мови [Електронний ресурс] / А. Попович // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – Режим доступу: http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/13786/1/Попович_81-85.pdf

279. Потелло Н. Я. Українська мова і ділове мовлення : підручник / Н. Я. Потелло. – К. : Вища шк., 1996. – 212 с.
280. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посіб / О.М.Горошкіна, С.О.Караман, З.П.Бакум, О.В.Караман, О.А.Копусь: за ред. О.М.Горошкіної та С.О.Карамана. – К.: «АКМЕ ГРУП», 2015. – 250 с.
281. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : посіб. для студ. пед. ун-тів та ін-тів / [М. І. Пентилюк та ін. ; за ред. М. І. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2011. – 367 с.
282. Програма курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра [Електронний ресурс] / Укл. С.В. Шевчук, І.В. Клименко. – 2009. – Режим доступу : <http://ruh.znaimo.com.ua/index-23266.html>
283. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 296 с.
284. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Я. Радевич-Винницький. – Л.: В-во «СПОЛОМ», 2001. – 224 с.
285. Радзієвська Т. В. Текст як засіб комунікації / Тетяна Вадимівна Радзієвська ; відп. ред. М. М. Пещак. – [2-е вид., стереотипне]. – К.: НАН України; Інститут мови, 1998. – 194 с.
286. Радзієвська Т.В. Комунікативно-прагматичні аспекти текстотворення : автореф. дис... д-ра філол. наук: 10.02.15 / Радзієвська Тетяна Вадимівна ; НАН України, Ін-т укр. мови. – К., 1999. – 33 с.
287. Редько В. Г. Принципи добору навчальних матеріалів до змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи [Електронний ресурс] / В. Г. Редько // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Вип. 33. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/704067>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

288. Решетілова О.М. Лінгводидактичні засади навчання майбутніх документознавців української професійної лексики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Решетілова Оксана Михайлівна ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – К., 2016. – 18 с.

289. Рощупкина О. А. Професійно орієнтований текст як засіб навчання іноземних студентів [Електронний ресурс] / О. А. Рощупкина // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2014. – Вип. 24. – С. 70–79. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmn_2014_24_11.

290. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Акад. пед. наук СССР).

291. Руденко Ю. А. Тексточентричний підхід до увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: теорія і методика навчання [Електронний ресурс] / Ю. А. Руденко // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 4. – С. 181–194. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_4_21.

292. Рукас Т. П. Формування культури ділового мовлення майбутніх інженерів : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Т. П. Рукас. – К., 1999. – 20 с.

293. Савельєва І. В. Семантичний конспект в адаптивному дистанційному навчанні [Електронний ресурс] / Ірина Вадимівна Савельєва. – Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/722/541>

294. Савченко О. Я. Особистісно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Педагогічна газета. – 2001. – №7. – С. 1.

295. Савченко О.Я. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 2. – С. 25–32.

296. Селевко Г. К. Компетентности и их классификации / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4 – С. 138–143.
297. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации : монограф. учеб. пособие / Елена Александровна Селиванова. – К. : ЦУЛ, Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с.
298. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми / О.Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2008. – 712 с.
299. Семенов О. Академічна лекція як професійний комунікативний феномен [Електронний ресурс] / О. Семенов // Естетика і етика педагогічної дії. – 2011. – Вип. 2. – С. 91–101. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2011_2_11.
300. Семенов О. М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів-словесників / О. М. Семенов // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації» : матеріали методол. семінару 3 квітня 2014 р., м. Київ : у 2 ч. Ч. 2 / Нац. акад.пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст.голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – С. 181–188.
301. Семенов О. М. Культура фахової мови: навчальний посібник / Семенов О.М., Рудь О.М. – Суми: РВВ СОІППО, 2014. –260 с.
302. Семенов О.М. Текстодцентричний підхід до навчання української мови майбутніх молодших спеціалістів з журналістики / Наталія Пономаренко, Олена Семенов // Матеріали III Міжнародної практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної науки» (31.07.2017, Ajman, UAE). – 2017. – №8(24). – С. 72–77.
303. Серажим К. Текст як комунікаційне вираження дискурсу [Електронний ресурс] / К. Серажим. – Режим доступу: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/archive/articles/645.pdf>
304. Симоненко Т. В. Реалізація текстодцентричного підходу в процесі формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів-

філологів / Т. В. Симоненко // Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 48. – С. 174–178.

305. Симоненко Т. В. Теорія і практика професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.

306. Синиця І.О. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів / І. О. Синиця. – К. : Рад. шк., 1965. – 320 с.

307. Сисоєва С. О. Вища освіта України : реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський унів-т імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. – К. : ВД ЕКМО, 2011. – 344 с.

308. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : [навчально-методичний посібник] / Світлана Олександрівна Сисоєва ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.

309. Сисоєва С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : [навч.-метод. посіб.] / Світлана Олександрівна Сисоєва, Тетяна Євгенівна Кристопчук. – Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 460 с.

310. Скибун Н. Д. Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) / Н.Д.Скибун. – Київський університет імені Бориса Грінченка. – К., 2016. – 20 с.

311. Скуратівський Л. Стратегії формування мислення учнів як чинника мовленнєвого розвитку / Леонід Скуратівський // Дивослово. – 2005. – № 6. – С. 2-6.

312. Словник іншомовних слів : 23 000 слів та термінологічних сполучень / уклад. Л. О. Пустовіт, С. І. Скопенко, Г. М. Сюта, І. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

313. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посіб.] / [М. Пентилюк та ін.] ; за заг. ред. проф. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2015. – 319 с.

314. Статівка В. І. Взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Статівка Валентина Іванівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2006. – 40 с.

315. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учебн. пособие. – 9-е изд. / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 672 с. – (Серия «Высшее образование»).

316. Тернопільська В. І. Мобільність особистості як предмет наукового дослідження [Електронний ресурс] / В. І. Тернопільська, Н. В. Чіжова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2016. – Вип. 20(2). – С. 234–243. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2016_20\(2\)_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2016_20(2)_23).

317. Тимофєєва О. Я. Активні методи навчання діалогічного мовлення майбутніх фахівців морської галузі [Електронний ресурс] / О. Я. Тимофєєва // Педагогічний альманах. – 2016. – Вип. 30. – С. 49–55. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2016_30_10.

318. Тимофєєва О.Я. Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Тимофєєва Оксана Ярославівна ; Держ. прикордон. служба України, Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2018. – 273 с.

319. Тільняк Н. В. Реалізація комунікативно зорієнтованого підходу до навчання української мови бакалаврів технічних спеціальностей: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) /Н.В.Тільняк. – Київський університет імені Бориса Грінченка. – К., 2015. – 20 с.

320. Тріщук О. В. Авторська модальність реферативного тексту [Електронний ресурс] / О. В. Тріщук // Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. – 2007. – Вип. 14. – С. 91–102. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apyl_2007_14_15

321. Українська мова (за професійним спрямуванням). Навчальна програма дисципліни для вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vzvo.gov.ua/navchalni-prohramy/326-navchalna-prohrama-dystsypliny-ukrainska-mova-za-profesiynym-spryamuvannyam-dlya-vyshchykh-navchalnykh-zakladiv-shcho-zdiysnyuyut-pidhotovku-fakhivtsiv-za-osvitno-kvalifikatsiynym-rivnem-molodshoho-spetsialista.html>

322. Українська мова за професійним спрямуванням : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / С. О. Караман, О. А. Копусь, В. І. Тихоша та ін. ; за ред. С. О. Карамана, О. А. Копусь. – К. : Літера ЛТД, 2013. – 544 с.

323. Феллер М. Д. Эффективность сообщения и литературный аспект редактирования / М.Д. Феллер. – Львов : Вища школа. Изд-во при Львов. ун-те, 1978. – 200 с.

324. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / А. М. Богуш [та ін.]. – Одеса : [ПНЦ АПН України], 2008. – 272 с.

325. Хом'як І. Самостійна робота в системі навчальної діяльності студентів / І. Хом'як // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2016. – №1 (303). – С. 90–95.

326. Хома Т.В. Формування культури українського мовлення студентів нефілологічних спеціальностей в умовах поліетнічного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Хома Тетяна Василівна ; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2014. – 20 с.

327. Хоцкіна С.М. Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф.

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хоцкіна Світлана Миколаївна ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – К., 2013. – 20 с.

328. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская. – Режим доступа: http://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Compet.pdf

329. Цепкало О. В. Текстова діяльність студентів технічних спеціальностей у ситуаціях науково-дослідницької роботи в процесі навчання англійської мови [Електронний ресурс] / О. В. Цепкало // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія : Педагогічні та історичні науки. – 2013. – Вип. 112. – С. 190–198. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2013_112_30.

330. Чаркіна Т. І. Теоретичні аспекти формування полікультурних компетенцій в сучасному освітньому просторі [Електронний ресурс] / Т. І. Чаркіна // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. – 2016. – Вип. 47(2). – С. 138–146. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_filos_2016_47\(2\)_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_filos_2016_47(2)_16).

331. Чепелева Н. В. Технології читання / Н.В. Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 96 с.

332. Черних І. О. Лінгводидактичні умови розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / І. О. Черних; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2012. – 20 с.

333. Швейцер А. Д. Введение в социалингвистику: Учебное пособие / А. Д. Швейцер, Л. Б. Никольский. – М.: Высшая школа, 1978. – 216 с.

334. Шевчук Л. М. Вправи і завдання у підручниках з української мови для формування текстотворчих умінь учнів 3–4 класів [Електронний ресурс] / Л.М. Шевчук. – Режим доступу до статті: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/67e/67e97241193bce5d1041b4636eeeea818.pdf>

335. Шевчук С. В. Українське ділове мовлення: Навчальний посібник / С.В. Шевчук. – 6-те вид., випр. і допов. – К.: Алерта, 2008. – 301 с.

336. Шелехова Г.Т. Особливості формування мовленнєвої компетентності учнів основної школи в процесі сприймання письмових текстів [Електронний ресурс] / Г. Т. Шелехова // Наукові записки Національного університету „Острозька академія”. Серія : Філологічна. – 2013. – Вип. 40. – С. 267–271. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_66

337. Шелехова, Галина. Теоретичні аспекти формування мовленнєвої компетентності учнів 5-7 класів у процесі сприймання усних і письмових текстів / Галина Шелехова // Укр. мова і літ. в шк. – 2012. – №4. – С. 20–24.

338. Шиянюк Л. В. Тексточентричний підхід до формування україномовної комунікативної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів I-II рівнів акредитації : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. В. Шиянюк. – Херсон, 2018. – 365 с.

339. Штерн І.Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики : енциклопедичний словник для фахівців з теоретичних гуманіт. дисциплін та гуманіт. інформатики / І. Б. Штерн ; Міжнародний фонд „Відродження”. – К. : АртЕк, 1998. – 335 с. – (Програма „Трансформація гуманітарної освіти в Україні”).

340. Шуліка Л.В. Використання ідей інтеграції філологічних дисциплін у практиці сучасного заняття / Л. В. Шуліка // Освіта Донбасу. – 2008. – № 2–3. – С. 100 – 106.

341. Шуневич О. М. Формування у старшокласників уміння конспектувати навчальні тексти на уроках рідної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шуневич Оксана Михайлівна ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2009. – 20 с.

342. Ясінський А. М. Інтегроване заняття як ефективний засіб формування професійних компетентностей студентів вчз в процесі викладання фундаментальних дисциплін на прикладі підготовки фахівців

економічного профілю [Електронний ресурс] / Ясінський А. М., Лотюк Ю. Г., Антоневич О. Й., Антоневич Ю. А. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/17493/1/Yasynskyy.pdf>

343. Яусс Г. Р. Рецептивна естетика й літературна комунікація / Ганс Роберт Яусс // Слово і час. – 2007. – № 6. – С. 37–46.

344. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge: The M.T.T. Press, 1967.

345. Garret M. F. Production of speech / M. F. Garret // Observations from normal and pathological language use // Normality and pathology cognitive functions. – London, 1982.

346. Gulchuk T. Language and Didactic Potential of Ukrainian for Specific Purposes Teaching forms in Developing Future Navigators, Text Formation Competency / Tetiana Gulchuk // International Journal of Engineering Research & Science (IJOER) ISSN,[2395-6992] [Vol-3, Issue-11, December-2017]. - P. 04-08. – Режим доступу: <https://ijoer.com/issue-detail/issue-december-2017>

347. Gulchuk T. Methods of Developing Text Formation Competency of Prospective Navigators / Tetiana Gulchuk // Norwegian Journal of development of the International Science ISSN 3453-9875 Vol.3 №7/2017 - P.52-55. – Режим доступу: http://www.njd-iscience.com/wp-content/uploads/2017/06/NJD_7_3.pdf

348. Gulchuk T. Principles of Developing Future Navigators, Text Formation Competency While Teaching the Ukrainian Language / Tetiana Gulchuk // International Journal of Engineering and Technical Research (IJETR) ISSN: 2321-0869 (O) 2454-4698 (P) Volume-7, Issue-11, November 2017. - P.57-59.

349. Johnson K. Communicative approaches and communicative process. – 1979. – Pp. 45–63.

350. Mickan P. Text-Based Teaching: Theory and Practice [Електронний ресурс] / Peter Mickan. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/profile/Peter_Mickan/publication/265011929_Text-

Based_Teaching_Theory_and_Practice/links/5595cfd308ae793d137b29f4/Text-Based-Teaching-Theory-and-Practice.pdf

351. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful and a Well – Functioning Society. – Germany: Hogrefe and Huber Publishers, 2003. – 206 p.

352. Seelye H., & Wasilewsky J. Social Competency Development in Multicultural Children, aged 6-13. – Washington. DC: National Institute for Education. 1983. – Pp.212-213.

Анкета
для майбутніх судноводіїв

Шановний респонденте!

Задля покращання якості мовленнєвої підготовки майбутніх судноводіїв проводиться дослідження. Звертаємося до Вас із проханням відповісти на запитання анкети.

1. Що таке текст?
2. Які вміння Ви відносите до текстотвірних?
3. Чи відносите Ви текстотвірні вміння до професійно значущих?
4. Чи подобається Вам складати різноманітні тексти?
5. Чи любите Ви писати творчі роботи?
6. З текстами яких стилів вам доводиться працювати найчастіше?
7. Що таке гіпертекст?
8. Чи систематично читаєте Ви тексти художньої літератури? Якою мовою?
9. Яких текстотвірних умінь Ви хочете навчитися?
10. Як Ви розумієте висловлення Р.Барта «Сучасна людина живе у світі текстів»?

Завдання констатувального зрізу**Тестові завдання**

1. До основних стилів сучасної української мови належать:

а) науковий, офіційно-діловий, епістолярний, публіцистичний, художній, конфесійний;

б) художній, науковий, офіційно-діловий, епістолярний, публіцистичний, конфесійний, ораторський;

в) науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, художній, конфесійний, розмовно-побутовий.

г) науковий, офіційно-діловий, епістолярний, публіцистичний, розмовно-побутовий.

2. Як називають функційний тип мовлення, що характеризується послідовністю відтворення логічних зв'язків між явищами, поняттями, фіксацією зорових спостережень та об'єктивністю викладу?

а) міркування;

б) розповідь;

в) роздум;

г) опис.

3. У якому рядку є слова, які в словосполученнях ужито в переносному значенні?

а) золота нива, гіркий полин, солодка цукерка;

б) білий сніг, високий будинок, тихий крик;

в) читати книгу, гартувати сталь, іти з товаришем;

г) холодний погляд, тверда рука, гірка правда.

4. Тип: істина / хибність

Висловлення: Різновид мови, який обслуговує ту чи ту сферу суспільно-мовленнєвої практики людей і характеризується сукупністю засобів, називається функціональним стилем.

5. Тип: істина / хибність

Висловлення: Серед усіх частин мови найбагатшою стилістичною категорією є дієслово.

6. Тип: істина / хибність

Висловлення: Стилiстично забарвлена лексика подiляється на книжну та розмовну.

7. Установiть вiдповiднiсть мiж значенням слiв лiвого й правого стовпчика

- | | |
|--------------|-------------|
| 1. басейн | А царица |
| 2. електорат | Б водойма |
| 3. галузь | В наплічник |
| 4. рюкзак | Г виборці |
| | Д екзил |

8. Установiть вiдповiднiсть мiж групою лексики та слiв, що до неї належить

- | | |
|----------------|---------------------|
| 1. синоніми | А плай, маржина |
| 2. пароніми | Б сліпони, сингл |
| 3. діалектизми | В горизонт, обрій |
| 4. неологізми | Г дільниця, ділянка |

Д морфема, атом

9. Тип: заповніть бланк

Епітет – це ...

10. Тип: заповніть бланк

Паронімами називають ...

Завдання для констатувального зрізу**Текстові завдання***1. Прочитайте текст.*

Велика частина нашої планети – 71 відсоток її території – покрита водою. Моря і океани – це шляхи сполучення, комори важливих харчових ресурсів, мінеральної сировини, джерела тепла та енергії. Від них залежить погода і клімат на земній кулі, а в країнах, що омиваються океаном, як, наприклад, Англія, Японія, Норвегія та інші, – і вся господарська діяльність людини.

Здавна люди прагнули оволодіти морською стихією. Знання „секретів” океану, що відбуваються тут, його фауни і флори дозволяло користуватися дарами моря, безпечно здійснювати далекі плавання. Але є ще одне надзвичайно важливе питання, пов’язане з вивченням морів і океанів. Без ґрунтового дослідження володінь грізного Нептуна не можна вирішити проблеми вивчення історії Землі. Адже навіть наші континенти – це всього лише великі острови в морі. Тому дослідження прихованої під водою мальовничої топографії океанського дна з його горами, западинами і каньйонами, що виникли в результаті різних геологічних процесів, дозволить повніше висвітлити причини появи і формування материків і найвищих гірських вершин, пізнати таємницю походження життя на Землі.

Досягнення сучасної науки і величезні технічні можливості, які отримало людство у зв’язку з використанням атомної енергії, управління на відстані, електронної мікроскопії і т. д., значно розширили межі досліджень океанографії та океанології. У результаті проведених за останній час морських експедицій і всіляких спостережень накопичений величезний фактичний матеріал, зроблено важливі наукові відкриття (Д. Щербаков).

1. Визначте стиль тексту.

2. Уточніть тему й основну думку тексту. Запропонуйте назву тексту.

3. *Аналіз композиції (наявність зачину, кінцівки).*
 4. *Визначте, монолог чи діалог.*
 5. *Визначте способи зв'язку тексту.*
 6. *Назвіть засоби зв'язку речень у тексті.*
 7. *Визначте типологічну структуру.*
 8. *Складіть план тексту.*
 9. *Проаналізуйте мовні засоби тексту: фонетико-орфоепічні, лексичні, морфемно-словотвірні, граматичні.*
2. *Згорніть речення.*

1. Мовленнєва діяльність – це вид діяльності людини, поряд з трудовою, пізнавальною, ігровою, що характеризується цілеспрямованістю, визначенням предмета мовлення й мотивом спілкування. 2. Щоб повноцінно спілкуватися, людина повинна уміти швидко орієнтуватися в умовах спілкування, правильно спланувати своє мовлення й визначити зміст, дібрати відповідні засоби для передачі змісту й контролювати хід розмови (З підручника).

2. *Побудуйте з поданих речень текст. Знайдіть речення, що є зачином, потім розташуйте інші речення. Продовжте текст, зберігаючи стиль і тип мовлення.*

Усі ці якості потрібні працівникам тих професій, які потребують постійного спілкування з людьми (юристу, лікарю, медсестрі, вчителю, журналісту, психологу, соціологу, економісту, службовцю, працівникові торгівлі та ін.).

Чи легко ви знаходите спільну мову з іншими людьми?

Чи вмієте вести себе люб'язно з людьми, котрі не викликають вашої симпатії?

Чи можете проїнятися чужими турботами, вислухати людей? Чи вмієте приховувати дратування або поганий настрій? Чи вмієте переконати людей у своїй правоті?

Ці якості необхідні кожному, хто мріє про наукову роботу.

Без цих якостей не обійтися людині, яка планує пов'язати своє життя з технікою (льотчику, шоферу, механіку, диспетчеру, кранівнику, пекарю та ін.) Чи вмієте ви зосередитися на одній справі?

Чи можете самі знайти основну лінію, читаючи книжку чи статтю? Чи вмієте написати логічний план до заданого твору?

Чи вмієте робити висновки?

Чи можете просидіти декілька годин за столом (над «розумною працею»), якщо ви не зобов'язані це робити і за вами ніхто не стежить?

Чи швидкий у вас рефлекс?

Чи вмієте швидко приймати рішення? Чи є у вас такі якості, як точність, терпіння, витривалість, стриманість?

Чи вправні у вас руки? Чи ви здорові? (За М. Даньковською).

3. Визначте кількість мікротем у запропонованому тексті. Знайдіть ключові слова. За допомогою яких мовних засобів автор висловлює своє ставлення до порушеного питання?

Звичай говорити людині щось хороше про неї виник і закріпився не випадково, він допомагає людям спілкуватися, жити разом, разом працювати. Коли людину підтримати, похвалити, вона почуває себе впевненіше, намагається відповідати уявленню, яке про неї склалося. Особливо це потрібно молодій людині, яка не завжди буває впевненою в собі, потребує підтвердження своїх позитивних рис і починань. Зверніть увагу на таку особливість: коли ви когось втішаєте, комусь співчуваєте, когось хвалите чи підтримуєте, в усіх цих формулах має бути «ви» або «ти» і не має бути «я».

4. Ви прекрасний майстер!

5. Ви рідкісний фахівець!

6. З тобою так цікаво розмовляти!

7. Ти сьогодні чудово виступив!

8. Приємно бачити, як ви посвіжішали, відпочили ...

Можна похвалити людину за все: за вчинок, за характер, зовнішній вигляд, одяг, зачіску, похвалити когось із родини, сказати добре слово про дітей та ін.

Як відповідати на комплімент? Залежно від його змісту:

Спасибі! Дякую за комплімент! Це вам тільки здається (на перебільшену похвалу). Спасибі, але ви перебільшуєте! Я радий це чути. Мені приємно це чути від вас. Я це саме можу сказати про вас та ін.

Комплімент повинен бути щирим – інакше він буде сприйнятий як прихована образа. Навіть якщо ви бажане видаєте за дійсне, треба бути щирим у бажанні цій людині добра (А. Коваль).

4. Розгляньте репродукцію картини відомого мариніста І. Айвазовського „Дев'ятий вал”. Чому вона так називається? Поясніть значення фразеологізму дев'ятий вал. Поміркуйте, якими словами можна передати стан моря: розмір, колір, стан поверхні, витворювані звуки тощо. Назвіть їх. Напишіть твір-мініатюру „Моє море”.

Програма експериментального навчання (складена на основі програми, укладеної Г. Кондратюк [153])

1. Мета та завдання програми експериментального навчання

1.1. Мета вивчення дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)” дасть змогу судноводіям засвоїти знання, виробити вміння й навички, потрібні для спілкування й успішної реалізації професійної діяльності, оволодіти нормами сучасної української літературної мови, засвоїти вимоги культури мовлення, уможливить формування вмінь складати необхідні у професійній діяльності документи; опанувати текстологічні знання й оволодіти вміннями й навичками сприймати й продукувати тексти.

1.2. У результаті вивчення навчальної дисципліни курсант повинен

Знати: особливості стилів і жанрів сучасної української літературної мови, одиниць тексту (абзаци, ССЦ); смислових категорій тексту (цілісність, завершеність, інформативність, членованість тощо); функційні типи, стилі й жанри мовлення; особливості побудови текстів різної жанрово-стильової належності; види й засоби мовних зв'язків у тексті; сприяти утвердженню й розвитку державної української мови; основні умови ефективного мовленнєвого спілкування, композицію публічного виступу; призначення, класифікацію документів, вимоги до складання та оформлення різних видів документів; вимоги до складання та оформлення різних видів документів, реквізити документів та правила їх оформлення; правописні правила української мови; особливості вживання іменників, прикметників, числівників, займенників, прийменників у професійному спілкуванні; сутність, види, завдання етики, етичні норми та нормативи, основні функції, рівні ділового спілкування, види міжособових відносин; способи застосування у своїй діяльності правил спілкування, зокрема безконфліктного; особливості мови своєї професії, термінологію фаху, джерела походження лексики сучасної української літературної мови;

правила вживання та правопису термінів та слів іншомовного походження; синтаксичні аспекти професійного мовлення, основні форми викладу матеріалу, структуру речень і словосполучень, труднощі координування підмета з присудком; основні вимоги до складання й оформлення розпорядчих і організаційних документів, види документів, класифікацію і системи документації;

Вміти: визначати стилі різних текстів, користуватися державною мовою в усіх сферах життя; сприймати висловлення, розуміти й інтерпретувати його для прогнозування подальшої текстотвірної діяльності, оцінювати його з погляду змісту, форми й інформаційної вагомості, створювати власний текст, ураховуючи особливості адресата, умови спілкування, своєрідність міжкультурного спілкування, застосовуючи комунікативні тактики, удосконалювати й редагувати його, оцінювати успішність власної текстотвірної діяльності й означеної діяльності інших учасників спілкування з дотриманням норм мовленнєвого етикету, готуватися до публічного виступу, правильно сприймати фахову інформацію, володіти різними видами усного професійного спілкування; грамотно складати ділові папери щодо особового складу, довідково-інформаційні документи, дотримуватися правил ділового листування, використовувати правила орфографії, доречно добирати граматичні форми й прийменникові конструкції у професійних текстах, правильно використовувати терміни, фразеологічні одиниці свого фаху, користуватися термінологічними словниками, володіти літературною професійною мовою, правильно складати розпорядчі документи, грамотно оформляти їх.

2. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Культура фахового мовлення

Тема 1. Державна роль мови. Літературна мова. Норми мови. Специфіка мовлення судноводія. *Первинний і вторинний текст. Прийоми згортання й стиснення тексту. Конспект як вторинний текст.*

Теми для самостійного опрацювання: „Адресат і адресант”, „Ситуація спілкування”, „Стили й типи мовлення”

Методи й прийоми: різнорівневий аналіз текстів, спостереження над мовою тексту, продукування висловлення на основі попередньої підготовки, вправи, трансформація, проектування; прийоми творчого конструювання, елементи алгоритмізації, згортання мовних одиниць, аналіз власних і чужих висловлень, моделювання; складання конспектів

Орієнтована тематика текстів: „З історії українського мореплавства”, „Відомі українські мореплавці”, „Усесвітні морські відкриття”, „Метеорологія і кліматологія” та ін.

Завдання для самостійної роботи: укладання мовного портфоліо

Змістовий модуль 2. Складання професійних документів

Тема 1. Загальні вимоги до складання документів. *Етапи текстотворення*

Тема 2. Укладання документів стосовно особового складу. *Жанри офіційно-ділового стилю*

Тема 3. Текстове оформлення довідкового-інформаційних документів. *Жанри електронної комунікації*

Тема 4. Особливості складання розпорядчих та організаційних документів. Наказ, розпорядження, постанова, статут, положення, інструкція. Укладання фахових документів: договір, контракт, відомість, накладна. *Аргументи і приклади як ефективні прийоми доведення власної думки.*

Змістовий модуль 3. Нормативність та правильність фахового мовлення

Тема 1. Орфографічні та орфоепічні норми сучасної української літературної мови. *Міжкультурне спілкування. Принципи безконфліктного ведення діалогу. Невербальні засоби спілкування*

Морфологічні норми сучасної української літературної мови, варіанти норм. Публічний виступ: вимоги, структура, етапи підготовки, особливості виголошення

Змістовий модуль 4. Етика ділового спілкування

Тема 1. Поняття етики ділового спілкування, її предмет та завдання. Структура ділового спілкування. Техніка ділового спілкування. Мовленнєвий етикет. *Жанри епістолярного стилю.*

Тема 2. Правила спілкування фахівця під час проведення зустрічей, переговорів, прийомів та по телефону. *Ефективні мовленнєві тактики*

Теми для самостійного опрацювання: „Інфографічне резюме”, „Етикетні формули”, „Мовні кліше і штампи: „за” і „проти” їх уживання”, „Відмінності в автобіографії художній й офіційно-діловій” та ін.

Методи й прийоми: спостереження над мовою, вправи, бесіда, ситуаційний метод, метод моделювання мовленнєвого висловлення; складання міркувань-пояснень, міркувань-доведень, міркувань-спростувань, науково-навчальних текстів з актуальних проблем комунікативної лінгвістики; моделювання професійних ситуацій; виконання довготривалого колективного навчального інтегрованого телекомунікаційного проекту

<i>Первинний і вторинний текст. Прийоми згортання й стиснення тексту. Конспект як вторинний текст.</i>												
Разом за змістовим модулем 1	6		6									
Змістовий модуль 2. Складання професійних документів												
Тема 1. Загальні вимоги до складання документів. <i>Етапи текстотворення</i>	2		2									
Тема 2. Укладання документів стосовно особового складу. <i>Жанри офіційно-ділового стилю</i>	2		2									
Тема 3. Текстове оформлення довідкового-інформаційних документів. <i>Жанри електронної комунікації</i>	8		6			2						
Тема 4. Особливості складання розпорядчих та організаційних документів. Наказ, розпорядження, постанова, статут, положення, інструкція. Укладання фахових документів: договір, контракт, відомість, накладна. <i>Аргументи і приклади як ефективні прийоми доведення власної думки.</i>	6		2			4						
Усього годин	18		12			6						

Усього годин	4		4			12						
Змістовий модуль 5. Лексичний етикет сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні												
Тема 1. Терміни і термінологія. Загальнонаукові терміни. Спеціальна термінологія і професіоналізми мови моряків. <i>Мовні засоби характерні для офіційно-ділового й публіцистичного стилів. Текстотвірні функції мовних одиниць</i>	4		2			2						
Тема 2. Складні випадки слововживання. Пароніми та омоніми. Вибір синонімів. Складноскорочені слова, абревіатури та графічні скорочення. Абревіатури загальноновживані та вузькоспеціальні у тексті. <i>Причини комунікативних невдач</i>	4		2			2						
Тема 3. Синтаксичні норми сучасної української мови в професійному спілкуванні. <i>Текстотвірні функції мовних одиниць</i>	4		4									
Усього годин	12		8			4						
Разом	54		32			22						

Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Вид. центр „Академія”, 2004. – 344 с.

2. Бондарчук Л. І. Культура ділового мовлення / Л. І. Бондарчук. – Житомир : Полісся, 2005. – 232 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та СД) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2007. – 1736 с.
4. Великий тлумачний словник української мови / упоряд. Т. В. Ковальова ; худож.-оформлювач Б. П. Бублик. – Х. : Фоліо, 2005. – 767 с.
5. Вихованець І. Р. Розмовляймо українською: мовознавчі етюди / Іван Вихованець; післямова А. Загнітка. – К. : Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ, 2012. – 160 с.
6. Глушик С. В. Сучасні ділові папери / С. В. Глушик, О. В. Дияк, С. В. Шевчук. – К. : А.С.К., 2002. – 400 с.
7. Загнітко А. П. Українське ділове мовлення : професійне і непрофесійне спілкування / А. П. Загнітко, І. Г. Данилюк. – Донецьк : БАО, 2007. – 408 с.
8. Зарицька І. М. Українське ділове мовлення. Практикум / І. М. Зарицька, І. О. Чикаліна ; за заг. ред. проф. А. П. Загнітка. – Донецьк : Центр підготовки абітурієнтів, 1997. – 112с.
9. Зубков М. Г. Сучасна українська ділова мова [Текст] : підруч. для вищ. навч. закладів / М. Г. Зубков. – 2. вид., доп. – Х. : Торсінг, 2002. – 447 с.
10. Караман С. О. Культура усного і писемного мовлення : практичні заняття з розділу “Орфоепічні, графічні норми української мови” / С. О. Караман, О. В. Караман. — 2-е вид. — К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. – 52 с.
11. Кацавець Р. С. Українська мова: професійне спрямування : підручник / Р. С. Кацавець. – К. : Центр учб. л-ри, 2007. – 256 с.
12. Коваль А. П. Культура ділового мовлення / А. П. Коваль. – К. : Вища шк., 1997. – 296 с.
13. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови / А. П. Коваль. – 3-є вид., доп. і перероб. – К. : Вища шк., 1987. – 351 с.
14. Козачук Г. О. Українська мова. Практикум : навч. посіб. / Г. О. Козачук. – К. : Вища шк., 1991. – 398 с.
15. Короткий тлумачний словник української мови / за ред. Д. Г. Гринчишина. – Киев : Рад. шк., 1988. – 320 с.
16. Культура фахового мовлення : навч. посіб. / за ред. Н. Д. Бабич. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2006. – 496 с.
17. Любашенко О. В. Українська мова. Мова фаху, мова науки / О.Любашенко, Л.Ткаченко, С.Мельник та ін. ; за ред О.В.Любашенко. – К.: ТОВ ВПП «Компас», 2014. – 256 с.
18. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ „Академія”, 2007. – 360 с.
19. Мацько Л. І. Риторика: Навч. посіб. / Мацько Л.І., Мацько О.М. – К.: Вища школа, 2003. – 311с.
20. Мацюк З. Українська мова професійного спілкування : навч. посіб. / З. Мацюк, Н. Станкевич. – К. : Каравела, 2005. – 352 с.

21. Мацюк З. Українська мова професійного спілкування: навч. посібн. / Мацюк Зоряна, Станкевич Ніна. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
22. Микитюк О. Культура мовлення: особливості, завдання, цікавинки : навч. посібник. / О. Микитюк. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 236 с
23. Михайлюк В. О. Українська мова професійного спілкування / В. О. Михайлюк. – К.: Професіонал, 2005. – 485 с.
24. Мозговий В. І. Українська мова у професійному спілкуванні: Модульний курс / В. І. Мозговий. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : ЦНЛ, 2006. – 592 с.
25. Паламар Л. М. Мова ділових паперів : практ. посіб. / Л. М. Паламар, Р. М. Кацавець – К. : Либідь, 1995. – 208 с.
26. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування. – Л.: В-во «СПОЛОМ», 2001. – 224 с.
27. Семенов О.М. Культура фахової мови: навчальний посібник / Семенов О.М., Рудь О.М. – Суми: РВВ СОІППО, 2014. – 260 с.
28. Словник іншомовних слів / за ред. О. Мельничука. – К. : УРЕ, 1985. – 966 с.
29. Словник іншомовних слів : 23 000 слів та термінологічних сполучень / уклад. Л. О. Пустовіт, С. І. Скопенко, Г. М. Сюта, І. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
30. Українська мова за професійним спрямуванням : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / С. О. Караман, О. А. Копусь, В. І. Тихоша та ін. ; за ред. С. О. Карамана, О. А. Копусь. – К. : Літера ЛТД, 2013. – 544 с.

Тексти вправ, подані в описі перебігу експериментального навчання

Текст 1. Мова являє собою специфічну поліфункційну природну знакову систему, складний вербальний код, який обслуговує соціум для здійснення, насамперед, основних операцій з інформацією: її створенням, зберіганням, трансляцією, опрацюванням, трансформацією тощо. Наскільки ми знаємо цей код, настільки ми ясно, точно, нормативно формулюємо й передаємо свої думки та адекватно розуміємо інформацію інших. Завдання кожного – досконало володіти цим кодом, і передусім в обраній галузі професійних знань, щоб вільно мислити засобами рідної мови (й обов'язково інших, спорідненої та міжнародної), працюючи з різними поняттями та джерелами наукового простору своєї спеціальності, і вміти створювати власні тексти як вербальні носії фахової інформації або суми інформацій.

Мова фіксує і зберігає результати пізнавальної діяльності: „вона належить до всіх інших засобів прогресу, як перше й основне”. Засвоюючи мову, людина оволодіває й основними формами та законами мислення. Вся діяльність людини „перебуває під знаком Слова: навіть якщо слово не вимовляється людиною вголос, навіть якщо воно не промовляється нею і про себе, діяльність націлена на нього й відбувається в світі усвідомлюваному та названому” (За Г. Онуфрієнко).

Текст 2. Усі сфери, в яких людина у своїй життєвій діяльності виходить за межі родини чи приватного спілкування, є полем суспільного життя, неприватної комунікації. Це публічна сфера. І тут уже діє 10 стаття Конституції („Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України”). Якщо ти готуєш продукт, який хочеш продати, то ти входиш у сферу соціуму, ти мусиш приймати правила, прописані для суспільної комунікації. В дотриманні відповідних правил порушень прав людини немає. До того ж права не існують відірвано від обов'язків. Якщо людина законослухняна і звикла жити у соціумі безконфліктно, вона ніколи не допустить загострень у стосунках із людьми: кожен лікар чи продавчиня поведуть себе достойно, бо вони на роботі, зацікавлені в хороших результатах своєї професійної діяльності, тому не створюватимуть ситуацій конфліктних, аби заторкнути тонкі й діткливі національно-мовні почуття (П. Гриценко).

Текст 3. Баричне поле при віддалені від земної поверхні змінюється і, отже, змінюється напрямок та швидкість вітру. Ми знаємо, що при зростанні

висоти баричний градієнт одержує додаткову складову, спрямовану вздовж температурного градієнта i , отже, градієнтний вітер посилюється. Ця додаткова складова ΔV називається термічним вітром. Якщо баричний градієнт у приземному шарі повітря збігається за напрямком з температурним градієнтом у вищих шарах, то при піднятті догори він збільшується, не змінюючи напрямку. Тоді ізобари на всіх рівнях збігаються з ізотермами, а термічний вітер збігається за напрямком з вітром на нижньому рівні. Отже, швидкість вітру при піднятті догори збільшується, а напрямок залишається сталим.

V_0 – вітер на нижньому рівні, ΔV – термічний вітер, V – вітер на верхньому рівні.

Якщо баричний градієнт в приземному шарі протилежно спрямований до температурного градієнта, то він зменшується при піднятті догори і разом з ним зменшується швидкість вітру до нуля, не змінюючи напрямку. Вище цього шару виникне вітер протилежного напрямку.

Якщо між баричним та температурним градієнтами є кут менше 180° , то термічний вітер буде спрямований праворуч чи ліворуч залежно від того, у якій бік баричний градієнт відхиляється від температурного. Ось чому при піднятті догори градієнтний вітер повертає або праворуч, або ліворуч. У передній (східній) частині циклону, де баричний градієнт спрямований на захід, а температурний – на північ, вітер, наближаючись до ізотерми, повертає у вищих шарах праворуч, а в західній (тиловій) частині циклону – ліворуч. В антициклоні навпаки – у східній частині ліворуч, а в тилівій – праворуч (Г. Проценко).

Текст 4. Йому поталанило: він народився вчасно, його відкриттів чекали. Коли він з'явився на світ у 1451 році, Європа була охоплена жагою нового. Починалось Відродження, люди прагнули розширити свої духовні обрії, довести справою, які є величезні можливості у людини. Були й цілком життєві причини, що змусили європейців згадати заповідь древніх: „Плавати морем необхідно, жити ж не так необхідно”. Торгові шляхи в Індію, що відігравали усе більшу роль у процвітанні західних європейців, були перерізані турками, які стрімко створювали свою імперію. Потрібно було знаходити нові маршрути, що ведуть з Європи до казково багатих (і майже невідомих) земель Індії, Китаю, Малайзії. Але як?

Колумбу немов самою долею було передвіщено шукати відповідь на це питання. Він знав, що присвячує своє життя дуже ризикованій справі. Але його уже захоплювала мрія, безмежна, мов океан, який він мав борознити: знайти новий шлях до Індії і цим здобути собі славу.

Точно відомо одне: приблизно в 30 років, 1481 р. (за іншими даними, 1477 р.) Христофор оселяється в Португалії, одружується з дочкою відомого мореплавця епохи принца Генріха, успадковує від свого тестя величезну кількість неточно складених (але дуже цінних) географічних карт і занурюється у вивчення картографії, читання звітів про подорожі і критичну перевірку неправдоподібних чуток. Мрійник Колумб не вірив чуткам – йому потрібні були точні дані. Він став фахівцем із виготовлення дуже грамотних на той час карт і почав листуватися з кращим картографом епохи Паоло Тосканеллі.

У результаті генуезець дійшов остаточного висновку: використовуючи кулясту форму Землі, можна досягти Індії, пливучи на Захід, через Атлантичний океан, минаючи небезпечний і довгий шлях уздовж африканських берегів. Причому Колумб був твердо переконаний, що відстань від Гібралтару до Індії складає близько 4 – 4,5 тисяч миль. Він не знав, що і Тосканеллі, і відомий німецький картограф Мартін Бехайм, а разом із ними і він сам помилилися в розрахунках діаметра земної кулі (приблизно на 1/3!), а значить, і в розрахунках тривалості шляху до Індії. Він не знав, пливучи безбережним океаном своєї мрії, що насправді мріє про Америку! (За І. Сюдюковим).

Текст 5. Самійло Кішка – один з найвеличніших козацьких героїв, що з юних літ присвятив своє життя обороні України.

Отримавши булаву гетьмана, він одразу ж розпочав будівництво цілої флотилії чайок. Кішка мав намір не тільки перетворити козаків на морських піхотинців, але й закріпитися на узбережжі Чорного моря, забезпечити Україні вихід до моря. Перший такий похід він здійснив 1567 р. Козацькі чайки досягли кримського берега й здійснили висадку десанту, який після бою повернувся на кораблі з чималими трофеями. А коли навздогін вирушила турецька ескадра, запорожці окремі кораблі потопили чи пошкодили, інші захопили, визволивши веслярів-галерників. Козаки радо підтримали свого гетьмана, бо саме з моря, з турецьких галер-каторг, з приморських турецьких міст їм чувся стогін їхніх братів-невільників, які сподівалися на визволення лише від запорожців.

Самійло Кішка модернізував козацькі байди і відтоді вони увійшли в історію та український фольклор як чайки.

Зібравши ескадру чайок, Самійло Кішка протягом двох років штурмував кримське місто Козлов та придунайські міста Ізмаїл, Кілію, Білгород та Очаків, громив турецькі галери в морі...

В одному з походів 1573 р. ескадра Самійла Кішки зазнала поразки від турецького флоту, а сам гетьман потрапив у полон до турків і був прикутий

ланцюгом до весла на галері. Тільки 1599 р. йому нарешті вдалося підняти бунт на галері, звільнити себе і товаришів, напасти на передмістя Євпаторії, а потім, захопивши корабель, дійти до Дніпра...

Гетьману Самійлу Кішці належить видатна сторінка в історії вітчизняного флоту: 1) він перший флотоводець, який відкрив козацькому флоту шлях у Чорне море і опанував чорноморський район плавання; 2) Самійло Кішка вдосконалив і пристосував козацьку чайку до морських походів; 3) створив тактику бою козацької ескадри з турецьким флотом та 4) тактику штурму морських фортець. „Йому випала важка доля і велика слава ще за життя. Він дав козацтву такий потяг до моря, який потім протягом віків не змогли знищити ні турецький султан, ні польський король, ні російські царі. У великого вчителя були й гідні учні. Серед найвидатніших – Фока Покотило, Григорій Лобода, Петро Сагайдачний...” (За М. Кононенком).

Текст 6. Ось уже майже місяць, як простуємо ми вповдовж Курил. На кожному острові запалюємо маяки. Зіпсовані лампи замінюємо новими. Перевозимо до них балони з ацетиленом.

Небезпечно плавати біля цих берегів! Підводні скелі, каміння. Вузькими протоками, які розділяють острови, в Охотське море з океану линуть бурхливі течії. Мов у трубу, дмуть тут рвучкі вітри. Лихо тому, хто вчасно не зверне і потрапить під їхнє широке крило!

Немов косою, розмахують вітри над щоглами; хвилі тягнуть корабель у водокруть або до гостролезих підводних скель. І маяки, засвічені високо над морем, попереджують мореплавців про небезпеку.

Наш капітан – бувалий моряк. Помітивши в протоці високі хвилі, він наказав стерновому змінити курс і вести корабель в невеличку бухту, куди не долітав вітер.

Невдовзі ми підійшли туди, кинули якір за кілька миль від берега – неподалік від протоки, де скаженіли хвилі. На воду спустили мотобот – човен, яким перевозять ацетиленові балони. Взяли рятувальні пояси, лампи-кліпавки. І попливли до берега (Л. Тендюк).

Текст 7. Каравелу урухомлює система, відома як wind and veil, себто „вітер і вітрило”, а на поверхні вона тримається з огляду на закон Архімеда, згідно з яким тіло, занурене в рідину, виштовхується вгору з силою, що відповідає масі витісненої цим тілом рідини. Вітрила, ключовий елемент системи, піднімаються на трьох щоглах – грот-щоглі, бізань-щоглі та фок-щоглі. Особливу функцію виконує бушприт, до якого кріпиться клівер, і бом-клівер, а фор-брамсель і контр-бізань допомагають лягати на правильний курс. (Умберто Еко).

Текст 8. Типів косих вітрил існує досить багато. Всі вони встановлюються несиметрично щодо щогли. Тому такі вітрила мають загальний недолік – точка прикладання сили тяги вітрила знаходиться не біля щогли, а зміщена до борту. Особливо це проявляється на повних курсах. Іноді навіть можливий “бродинг” – мимовільний різкий розворот яхти в сторону вітру. Але переваг у них більше – їх легше піднімати й спускати, набагато менше снастей потрібно для керування, набагато вищі показники на гострих курсах у порівнянні з прямими вітрилами (З інтернетних джерел).

Текст 9. Рибальський траулер ішов Беринговим морем. Від берегів далекої Аляски ми поверталися додому. День зустрічі із рідною землею нам відтягував шторм. Хвилі котилися назустріч. І, хоч як натужно працював двигун, траулер рухався дуже повільно.

Після втомливої праці на промислі рибалки відпочивали.

У каюті чимраз більше сутеніло. Це зеленаві хвилі сягали вже аж корабельних вікон-ілюмінаторів.

І ось на якусь мить у каюті стало темно. Я зіскочив з койки, але нічого не встиг помітити, – знову за склом то голубе небо, то вода.

Я підійшов до ілюмінатора. На гребені хвилі, поруч із судном, помітив не відомого мені морського звіра. Темно-коричневий, зовні він нагадував сивуча, але був набагато менший за нього. Хвиля то відносила звірка, то прибивала близько до судна. Ось він уже знову біля ілюмінатора. Мені здалося на якусь мить, що в жалісних очах звіра була тривога. Я уже не міг встояти в каюті і побіг на палубу.

У коридорі зіткнувся із судновим кухарем.

– Ти куди звихрився? – здивовано спитав він мене.

Я промчав повз нього так, що нічого не встиг відповісти. Тільки почув тупотіння ніг у себе за спиною. Удвох ми опинилися на палубі.

– Морський котик! – кухар аж засміявся із несподіваної зустрічі. – Правда, це малюк. Дорослі набагато більші.

Господар цієї ніжної назви наздоганяв судно. І тут я помітив, що своїми передніми ногами, схожими на ласти, він намагався схопитися за корпус.

– Бідненький! – помітив це й кухар і скрушно похитав головою. – Далеко відплив од берега, вибився в шторм із сил. Певно, малюкові наше судно здалося скелею. Бо живуть котики на островах, а в море вирушають по рибу.

– Як йому допомогти? – неспокій охоплював мене (М. Яненко).

Текст 10. Морегосподарський комплекс як об’єкт впливу державної морської політики – це територіальне поєднання суб’єктів господарської діяльності галузі морського транспорту, суб’єктів інших галузей незалежно

від форм власності, які взаємодіють між собою та конкурують у межах однієї сфери діяльності, з метою задоволення потреб населення та суспільного виробництва в продукції та послугах за допомогою використання ресурсів Світового океану, інтелектуально-професійних і створених людиною засобів. Однією з найбільш важливих ознак діяльності у сфері морегосподарського комплексу є використання моря як транспортного шляху для здійснення різних перевезень. Разом із тим предметом діяльності підприємств морегосподарського комплексу є не лише безпосереднє використання моря в зазначеному аспекті, а й діяльність, яка забезпечує функціонування морегосподарського комплексу і його розвиток, а саме: портова, суднобудівельна, судноремонтна, діяльність рибного господарства тощо. Саме за цими ключовими елементами здійснено наукове дослідження проблем морегосподарського комплексу в контексті реалізації державної морської політики України.

Текст 11. Вдало складений текст на дев'яносто відсотків гарантує успіх будь-якого виступу. Однак повний успіх виступу за добре складеним текстом залежить від а) володіння матеріалом, б) володіння самим собою і в) володіння аудиторією. Володіння матеріалом означає глибоке осмислення виступаючим мети і завдання виступу, його композиції, бездоганне знання фактичного матеріалу. Володіти самим собою – це у переважній більшості випадків означає просто подолати хвилювання, бути за трибуною самим собою. Досвідчені оратори радять на початку виступу обрати поглядом два-три симпатичних для промовця обличчя і звертатися до них. Довірливі погляди цих „симпатичних облич” допоможуть відчувати контакт з аудиторією і зняти левову долю хвилювання. Після того, як контакт з аудиторією встановлено, промовець заспокоївся, треба тримати в полі зору весь зал.

Для активізації сприймання виступу варто застосовувати такі формальні прийоми: постановку риторичних запитань, введення в розповідь елементів гумору, тимчасовий перехід на розмовний стиль викладу, використання вставних речень, використання пауз тощо. Досвідчені оратори перед важливою інформацією роблять паузи, підсилюють голос для залучення уваги, добре знайомі для слухачів речі висловлюють у пришвидшеному темпі (З посібника „Учіться висловлюватися”).

Текст 12. Досить своєрідним і перспективним жанром інтернет-комунікацій є блог. Власне кажучи, блог – це інтернет-щоденник, записи якого впорядковані в часі й присвячені різноманітним темам. Варто погодитися з дослідником міжособистісного спілкування в мережі В. Волохонським, що «наявність у блогах коментарів до записів, поданих іншими людьми, перетворило блог одночасно на аналог домашнього

альбому, в якому гості залишають свої повідомлення господареві. Разом із тим, блог є одночасно засобом інформації різного ступеня масовості».

Блог є своєрідним електронним щоденником, доступним усім користувачам інтернету, але разом із цим не адресованим нікому конкретно. Змістовно він містить наратив про вибрані події життя автора з авторськими коментарями. Цей наратив супроводжується коментарями, які з приводу кожного запису залишають відвідувачі на особливій сторінці, і коментарями власника щоденника до їхніх коментарів. Зазвичай щоденник містить також список друзів автора, чиї повідомлення він отримує, як тільки вони з'являються в мережі, і список тих, хто обрав його у друзі, а також список його інтересів та деякі біографічні дані. Більшість щоденників містять у собі фотоальбом, а деякі – аудіо- або відеофайли.

Інтернет-щоденники – це не тільки авторська діяльність зі створення й ведення блогу, а й продукт співтворчості автора та читачів. При цьому ця співтворчість набуває полідіалогового вигляду. По-перше, читач може залишити пост, тобто запис у блозі, адресований безпосередньо автору щоденника, по-друге, пост може адресуватися й іншому читачеві та бути коментарем на вислів останнього. Можна сказати, що сучасний блог існує у двох різних формах: листи друзям чи псевдоінтимне ЗМІ, де творцеві важливо бути почутим/прочитаним, а тому ховатися за придуманою персоною немає сенсу. Винятком є блоги, основним контентом яких є фото- чи відеоматеріали (За С. Іщук).

Наочність, використана під час практичних занять

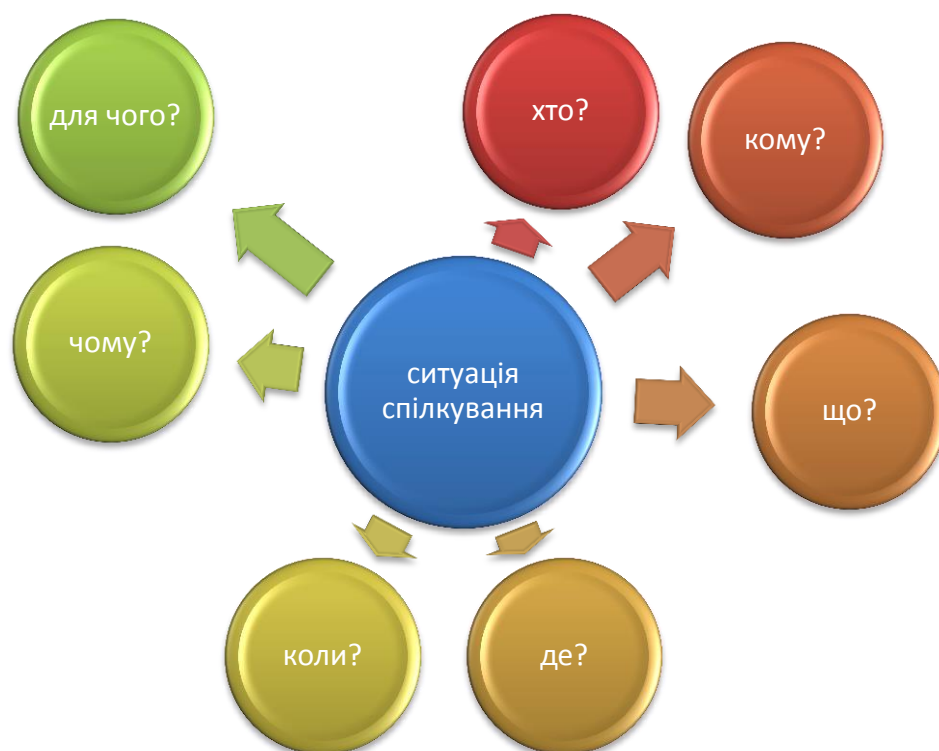
Комунікативні ознаки мовлення	Правила мовлення
Правильність і чистота	Дотримувати норм літературної мови: в усному висловленні – орфоепічних, лексичних, фразеологічних, словотвірних, граматичних, стилістичних; у писемному – лексичних, фразеологічних, граматичних, стилістичних і правописних
Точність	Добирати слова і будувати речення так, щоб найточніше передати зміст висловлювання; прагнути, щоб зміст сказаного або написаного був переданий точно, зрозуміло
Логічна послідовність	Говорити й писати послідовно, виділяючи мікротеми і встановлюючи зв'язок між ними; забезпечувати смислові зв'язки між словами і реченнями в тексті; скласти план (простий чи складний) висловлення, систематизувати дібраний матеріал, виділити “дане” і “нове” у висловленні; уникати логічних помилок
Багатство (різноманітність)	Використовувати різноманітні мовні засоби (слова, словосполучення, речення), уникати невиправданого повторення слів, однотипних конструкцій речень
Доцільність	Ураховувати, кому адресоване висловлення, як воно буде сприйняте, за яких обставин відбувається спілкування
Виразність і образність	Добирати слова і будувати речення так, щоб якнайкраще, найточніше передати думку, бути оригінальним у висловленні і впливати на співрозмовника (адресата мовлення)
Ясність	Вимовляти слова чітко, дотримуючися норм літературної вимови звуків, правильно інтонуючи речення; логічно розгортати думку, членувати текст на абзаци відповідно до тем, підтем і сегментів думки
Естетичність	Уживання слів і словосполучень у метафоризованому значенні, створення тропів, використання звукоповторів, особливої інтонації, засобів милозвучності, а також стилістичних фігур

Стилі мовлення

	розмовний	науковий	художній	офіційно-діловий	публіцистичний	епістолярний
Функція	Спілкування, обмін думками	Повідомлення, з'ясування, доказ наукових теорій, явищ, знань	Діяння, вплив на читача або слухача	Повідомлення фактів державного чи приватного значення	Діяння, вплив на читача або слухача, переконання в правильності висловлених думок	Заочне обслуговування, у формі листів, спілкування людей у всіх сферах їхнього життя
Обставини мовлення	Повсякденне спілкування у невимушеній обстановці	Наукова інформація, що доводиться до різних верств суспільства	Бажання намалювати живу картину, зобразити предмет, передати почуття, збудити уяву читача (слухача)	Ділові контакти між державними установами, окремими мовцями	Передача інформації з метою пропаганди певних ідей, впливу на широкі верстви населення	Приватне листуванні (родинно-побутовому, інтимно-товариському й приватно-діловому),
Сфера вживання	Побут людей, щоденні бесіди в сім'ї, на роботі	Наукові праці, шкільні й вузівські підручники, науково-популярні журнали тощо	Образне змалювання дійсності у творах художньої літератури, в усній народній творчості	Документи державних і окремих осіб	Публіцистичні статті, виступи в газетах, журналах, по радіо, телебаченню, на зборах, мітингах	Побут, інтимне життя, виробництво, політика, наука, мистецтво
Загальні ознаки	Невимушеність, жвавість бесіди, вільність у виборі слів і виразів, вияв ставлення автора до співрозмовників і до того, що говорить	Логічність, чіткість, точність, послідовність викладу	Конкретність змісту, образність, виразність, емоційність	Офіційність, конкретність змісту, чіткість, стислість, логічна послідовність	Пропагандистський характер, точність, логічність доведень, урочистість, піднесеність, офіційність, експресивність	Невимушеність, емоційність, безпосередність, здебільшого приватність спілкування, наявність стереотипних словесних формул, вільна композиція, проте з „ефектом рамки” (початкова і прощальна фраза), інколи публіцистичність мовлення
Мовні ознаки	Усна форма мовлення. Розмовні слова позитивної чи негативної оцінки, звертання, питальні, спонукальні, окличні речення, діалогічна форма тексту.	Усна і письмова форми мовлення. Слова-терміни, іншомовні слова, складні речення. Монологічна форма тексту.	Писемна (рідше усна) форма мовлення. Слова з конкретним значенням, слова з переносним значенням. Синоніми, антоніми, омоніми; речення різної будови.	Писемна, рідше усна форма мовлення, слова ділової лексики, канцелярські штампи і шаблони, розповідні речення, монологічна форма викладу	Писемна і усна форми мовлення. Суспільно-політична лексика, емоційно-забарвлені слова і вирази, газетні штампи, речення різної структури	Звертання у кличному відмінку, форми ввічливості, багатозначна, емоційно забарвлена, зменшено-пестлива лексика, різноманіття дієслівних форм, синтаксичних конструкцій, наявність стандартних формул вітання, побажання, поради, згоди, відмови, подяки, схвалення, розради, співчуття.

Етикетні формули	
Вітання	<i>Добрий ранок! Доброго ранку! Добрий день! Доброго дня! Добридень! Добрий вечір! Здрастуйте! Моє шанування! Вітаю Вас!</i>
Прощання	<i>Прощайте! Прощавайте! До зустрічі! До побачення! Щасливо! Дозвольте попрощатись! Бувай (бувайте) здорові!</i>
Вибачення	<i>Вибачте, пробачте, даруйте, прошу вибачення, мені дуже шкода, прийміть мої вибачення, перепрошую тощо</i>
Прохання	<i>Будь ласка, будьте ласкаві, прошу Вас, маю до Вас прохання..., чи можу звернутися до Вас із проханням..., дозвольте Вас попросити тощо</i>
Подяки	<i>Спасибі! Дякую! Прийміть мою найсердечнішу (найцирішу) подяку</i>
Побажання	<i>Будь(-те) щасливий (-а, і)! Щасливої дороги! Успіхів тобі (Вам)! Хай щастить!</i>
Знайомства	<i>Знайомтесь Я хочу представити тобі (Вам).... Дозволь(-те) представити (познайомити, рекомендувати) Рекомендую Маю честь представити (рекомендувати) тощо.</i>
Згода, підтвердження:	<i>Згоден, я не заперечую, домовилися, Ви маєте рацію, це справді так, звичайно, певна річ, так, напевно, обов'язково, безперечно, безсумнівно, безумовно, ми в цьому впевнені, будь ласка (прошу), гарзд (добре), з приємністю (із задоволенням)...</i>





І. Айвазовський „Бурхливе море вночі”



І. Айвазовський „Місячна доріжка”

Тексти для різнорівневого аналізу

Очі матросів не відривалися від пароплава, що зникав за обрієм. А він віддалявся все більше й більше.

Нарешті пароплав зник у тумані, що густою стіною знявся над розбурханим морем.

Туга стиснула серця обом товаришам.

– Ну! – глянув Данило у вічі Арсенькові.

– От тобі й ну! – Арсенько опустився й сів на камінь.

– Звичайно, на нас не чекали, – сказав він. – Який капітан одважиться в такий шторм біля берега стояти? Ще й вітер з моря. А такий штормище враз із якоря зірве й об берег пароплав розіб'є.

Щоб зігрітись, вирішили пройтися вздовж берега. В обох була таємна сподіванка, що товариші з пароплава щось їм залишили.

Пішли поволі, бо були досить стомлені. Йшли, розмовляючи, як доведеться їм сьогодні спати.

На березі, що ним вони йшли, лежало чимало уламків та стовбурів дерев. Це був плавник. Його повикидали сюди морські хвилі. Цей плавник поприносило море від гирла сибірських річок. Частина цього дерева була дуже стара і добре висохла.

Арсенько постукав прикладом рушниці по дереву й сказав:

– Це нам пригодиться. Коли б сірники наші висохли, спробуємо вогнище розкласти.

Данило поклав свої сірники за пазуху, сподіваючись теплом свого тіла прогнати з них вогкість.

Вони наблизилися до того місця, де кілька годин тому висідали з іншими товаришами на берег.

На чималій віддалі від берега, схилившись набік, лежав маленький човен (М. Трублаїні)

2.1. Гідрографічні зйомки морів – це комплекс заходів з оцінювання вивченості та проведення гідрографічних робіт задля створення навігаційних карт, порадників і посібників для плавання, а також для розроблення і встановлення шляхів руху суден, морських коридорів, систем розподілу руху в територіальному морі, визначення потреб у засобах навігаційного обладнання морських шляхів і акваторій.

2.2. Гідрографічні зйомки морів здійснюються шляхом проведення промірних, топогеодезичних, гідрологічних, магнітологічних та інших видів робіт, виконання яких необхідно для створення навігаційних карт. Гідрографічні зйомки виконуються відповідно до стандартів МГО.

2.3. Промірні роботи виконуються з навігаційною і будівельно-експлуатаційною метою.

2.4. Промірними роботами з навігаційною метою є сукупність робіт, що виконуються для отримання відомостей про характер рельєфу дна і стан глибин з метою створення картографічного зображення морських і річкових акваторій.

2.5. Промірні роботи з будівельно-експлуатаційною метою виконуються для виявлення стану габаритів судноплавних морських шляхів, визначення обсягів запланованих і виконаних днопоглиблювальних робіт, виявлення величини й інтенсивності замуленості судноплавних шляхів, забезпечення проектних робіт з будівництва або реконструкції гідротехнічних споруд промірними матеріалами (З Положення про навігаційно-гідрографічне забезпечення мореплавства у внутрішніх морських водах, територіальному морі та виключній (морській) економічній зоні України)

Навігаційні карти є одним із важливих елементів системи забезпечення безпеки судноплавства в зазначених районах плавання з наданням користувачам оперативної інформації щодо безпеки судноплавства. Такі вимоги, продиктовані нормами міжнародних морських конвенцій, які Україна має виконувати беззастережно. Для створення таких карт необхідно

провести гідрографічні дослідження в морських водах України (З наукового часопису).

Ніч зоряна, видна, в такі ночі співає степ. Десь і зараз далеко з берега ніби чується пісня – ні, тільки вчувається. Коники сюркочуть – ні, тільки обман слуху... Тінь від судна темніє на воді, а море темним полиском мерехтить безкрайньо, як мерехтіло воно колись Магелланові і Васко да Гамі... Простори океанів відкривались і тобі, але твоє судно ніколи звідси не попливе, на мертвому якорі воно! А океан, живий, вічний океан, хлюпає в борти, б'є в підніжжя цієї сталеві безжиттєвої скелі, наганяє думи про владу сліпих сил, про неминучість удару, про неможливість відвернути його... Ні, так можна дійти до божевілля! Невже все? Отак безглуздо? Світлий, чистий океан життя стелився перед ними, а тепер що: океан тьми і хаосу? Кінець? Всьому кінець? Оце повне життя, молодості, повне краси й любові дівоче тіло буде повільно зсушене голодом-спрагою? Треба шукати виходу. Будь-що знайти вихід. Треба боротись. Боротись — цього вчила його мати, вчили в школі, це чув він безліч разів, про це стільки читав... (О. Гончар)

Bourbon Offshore – світовий бренд, відомий не менш, ніж Exxon Mobil, Chevron та інші гіганти нафтових морів. Але всім їм не обійтися один без одного. Як і без наших моряків, які беруть участь у цьому глобальному бізнесі.

... Одеський офіс Bourbon Offshore спеціалізується на відборі моряків на судна, які обслуговують нафтові та газові платформи біля берегів 45 країн. Сьогодні ми розмовляємо з **керуючим директором цієї французької компанії паном Бернардом АНЖЕЛВІ.**

– А чи багато і які судна необхідні для обслуговування однієї добувної платформи?

– Все залежить від відстані між платформами. Як правило, вистачає двох суден для обслуговування двох платформ, які близько стоять. Але ще потрібні танкери, спеціальні судна – аж до підводних човнів. Компанія Bourbon Offshore працює по всьому світові. У нас, окрім одеської, працюють

ще 34 філії. Сучасний стандартизований парк налічує 510 суден різного типу. Ми надаємо весь спектр послуг добувним компаніям і тим країнам, де вони працюють. Сюди входить буксирування та постановка на якір платформ, їх точне позиціонування на ділянці видобутку, постачання морського устаткування та спеціальних суден, наприклад, роботів-маніпуляторів із дистанційним управлінням. Звичайно ж, забезпечення самого видобутку нафти та газу, зберігання та вивантаження блоків, словом – усі транспортні послуги, як-то: підвезення персоналу, доставка продуктів та різних товарів. Крім того, ми забезпечуємо рекультивацію довкілля в разі його забруднення, виконуємо рятувальні операції. Буквально нещодавно один із наших кораблів працював по найму організації «Червоний Хрест», рятуючи сирійських біженців на морі.

– Отже, праця моряка у вас істотно відрізняється від роботи на звичайних судах? Наскільки цікава вона для офіцерів і матросів?

– Це дуже цікава, нестандартна робота. Запевняю це, як капітан з 40-річним досвідом. Разом із тим, у ній багато ризиків, які пов'язані з легкозаймистими речовинами та складнощами маневрування. Пришвартовуватися до платформи доводиться зовсім інакше, ніж до берега. Ця операція у нас, як у космонавтів, називається стиковкою. Треба зчеплювати системи корабля і платформи, системи платформи з тим, що ми протягуємо з берега: трубами, кабелями. Все це вимагає філігранної точності, вміння діяти у складних погодних умовах. А ще необхідні ґрунтовні знання устаткування та техніки. Наші фахівці управляють не лише суднами, але і підводними апаратами, роботами-маніпуляторами, які працюють на великій глибині. Не кожен моряк може працювати на шельфі. Спочатку він повинен пройти спеціальні курси, отримати сертифікат, потім навчатися за програмою компанії, закріпивши знання з практики. Ми бережемо свої кадри, у тому числі і тому, що на їх підготовку потрібний час і сили. Хоч вимоги до персоналу високі, все ж до нас прагнуть потрапити. Робота престижна, добре

оплачується та стимулюється компанією (З інтерв'ю, опублікованого в часописі „День”)

4. Відповідальність

4.1. Судноводій малотоннажного судна несе відповідальність за невиконання або несвоєчасне виконання покладених цією посадовою інструкцією обов'язків та (або) невикористання наданих прав.

4.2. Судноводій малотоннажного судна несе відповідальність за недотримання правил внутрішнього трудового розпорядку, охорони праці, техніки безпеки, виробничої санітарії та протипожежного захисту.

4.3. Судноводій малотоннажного судна несе відповідальність за розголошення інформації про організацію (підприємство/установу), що відноситься до комерційної таємниці.

4.4. Судноводій малотоннажного судна несе відповідальність за невиконання або неналежне виконання вимог внутрішніх нормативних документів організації (підприємства/установи) та законних розпоряджень керівництва.

4.5. Судноводій малотоннажного судна несе відповідальність за правопорушення, скоєні в процесі своєї діяльності, в межах, встановлених чинним адміністративним, кримінальним та цивільним законодавством.

4.6. Судноводій малотоннажного судна несе відповідальність за завдання матеріального збитку організації (підприємству/установі) в межах, встановлених чинним адміністративним, кримінальним та цивільним законодавством.

4.7. Судноводій малотоннажного судна несе відповідальність за неправомірне використання наданих службових повноважень, а також використання їх в особистих цілях (Джерело: Проект 'Монокль' – http://www.borovik.com/index_instruction.php?Gins=216&lang_i=1)

Завдання для контрольного зрізу

Завдання контрольного зрізу після першого етапу експериментального навчання

Прочитайте текст.

- 1. Доберіть до тексту заголовки, визначте його стиль і тип мовлення.*
- 2. Складіть план тексту.*
- 3. Напишіть продовження тексту, зберігаючи стиль і тип мовлення.*

Світове торгівельне товариство оформилося до 1650 р.: панівні позиції в ньому зайняли Іспанія, Португалія та Голландія. У другій половині XVII ст. визнаним лідером торгівлі стала Голландія. Важливу роль в голландській торгівлі відігравало ввезення зерна і деревини з балтійського регіону, до того ж у Голландії було створено потужний риболовецький флот для вилову оселедцю, засолювання і продажу риби на Балтиці й Середземному морі. Голландці звозили до себе різні вантажі з метою реекспорту, а продумана система каналу дозволяла легко перевозити товари з порту в порт. З-поміж усіх країн світу Голландія мала багато переваг в торгівлі: досить розгалужену торгівельну мережу з центром в Амстердамі; вигідне розташування країни в гирлі Рейну, між Атлантичним океаном та Балтійським морем; масове виробництво недорогих торгівельних суден. Одним із найрозповсюдженіших торгівельних суден Голландії у XVII ст. був флейт. Судно мало діжкоподібну форму з виступом в нижній частині корми і завалом борту (різко звужений корпус над ватерлінією). Завдяки компактним розмірам і конфігурації корабля скорочувалися мита, що необхідно було сплачувати за користування портовим обладнанням. Проста конструкція полегшувала команді пересування по судну і забезпечувала оптимальну площу для фрахту. Для обслуговування флейту не потрібна була велика команда. Корабель легко було пристосувати для транспортування практично будь-яких товарів, і згодом він став найрозповсюдженішим на Балтиці. В балтійській торгівлі використовували ще один тип судна – оствардер. Він був дещо більшим за

флейт і мав малу осадку, що дозволяло заходити в естуарії річок. Для середземноморської та далекосхідної торгівлі голландці використовували озброєний варіант флейту – пінас, або напівбаркас. З середини XVII ст. англійські судна стали серйозними суперниками голландців у морській торгівлі. У 1651 р. британський парламент прийняв закон про мореплавство, згідно з яким призначені для Англії товари мали право перевозити лише англійські судна або судна країни походження товару. Закон був спрямований на підрич позицій голландців як світових перевізників, що і стало безпосередньою причиною трьох англо-голландських воєн. Відповідно до закону капітан та не менше ніж третина екіпажу англійського корабля повинні були бути родом із Англії. Однак захоплені під час воєн судна під дію закону не підпадали. Саме завдяки захопленим у війнах напівбаркасам і флейтам англійці змогли поповнити свій торговельний флот, а також використавши досвід голландців, удосконалити конструкції своїх кораблів. У 1674 р. Англія і Нідерланди заключили мир. Однак збереглася напруженість між Голландією та Францією, що дозволило англійцям проникнути на закриті для голландців території і налагодити торговельні зв'язки з Середземномор'ям. Найпопулярнішими торговельними суднами Середземномор'я були (З підручника „Історія мореплавства”).

Завдання контрольного зрізу після другого етапу експериментального навчання

1. Згорніть подані речення.

1. Лінійні кораблі мали особливу будову: складалися з палуби, погребу для боєприпасів, камери для зберігання пороху і сигнальних ракет, ватерлінії, що являла собою горизонтальну лінію, намальовану на кораблі; крім того, на кораблі знаходилися отвори для гармат, що було вкрай важливим, оскільки на кораблі, а особливо торгові, часто нападали пірати, то ж для оборони корабля обов'язково була необхідна зброя (О. Безлуцька).

2. Мова – це характерний для людського суспільства специфічний вид знакової діяльності, а мовлення – об'єктивний вияв мови, процес життєдіяльності мовних одиниць у формі діалогічного й монологічного висловлювань заради ефективного спілкування (З посібника).

2. *Розгорніть думку, висловлену в афоризмах:*

- Коли довго дивишся на море, починаєш сумувати за людьми, а коли довго дивишся на людей, - за морем (Х.Мураками).

- Море ніколи не старіє (Марк Леві).

- Якщо море тебе засмучує, ти безнадійний (Ф.Гарсія Лорка).

3. *Підготуйте конспект параграфа „Мореплавання в період раннього й розвинутого середньовіччя” з підручника „Історія мореплавання”.*

4. *Прочитайте текст. Доберіть заголовок до тексту. Визначте тип і стиль мовлення. Випишіть ключові слова і словосполучення кожного абзацу. Назвіть засоби міжфразового зв'язку. Визначте інформативний центр (найголовніше) у кожному прочитаному абзаці. На підставі визначеного складіть запитання до кожного абзацу. Про який вид комунікації йдеться в тексті? Що, на вашу думку, забезпечує ефективність спілкування. Доберіть аргументи.*

Це трапилося на одному з іспанських пляжів. Народу було багато, стояла спека. Ніна Семенівна насунула на очі солом'яний капелюх. Було чути лемент дітей, схожий на лемент чайок. Але на цьому пляжі не було чайок. Ніна Семенівна повернулася до сонця іншим боком і розплющила одне око. Було дуже спекотно. Вона відкрила друге око й побачила, що дітей поруч немає!

Вона підхопилася. Десять хвилин назад Катруся й Антон грали поруч із водою. Жінка охопила поглядом берег. Ну звичайно, з ними все в порядку... Адже Катрусі вже 6, а Антонові 8 років. Подивилася знову. Де діти?

Її охопила паніка: де ж діти! Що ж скаже їхня матуся: тітка втратила племінників!

Через десять хвилин вона була в поліції. Як було б добре знати іспанську мову хоч небагато! На щастя маленький словничок і кілька розпачливих жестів допомогли їй дістатися. Але дітей там не було... Вона відчула себе ніяково, стискаючи смугасту пляжну сумку.

Іспанський поліцейський, що намагався допомогти їй, був галантний, але не говорив ні українською, ні російською, ні англійською. Ніна Семенівна спробувала щось сказати іспанською, але безуспішно. Треба було щось робити. Адже з дітьми могло трапитися щось страшне.

Ніна Семенівна подивилася поліцейському прямо в очі й зробила глибокий вдих. Вона показала жестом (плоскою долонею) ріст Катрусі від підлоги. Потім вона знизала плечима й показала схвильованість. Поліцейський подивився на неї з інтересом, а потім показав на картину на стіні. Це була фотографія дитини...(З газети)

*Завдання контрольного зрізу після третього етапу
експериментального навчання*

Прочитайте уважно текст і дайте відповіді на запитання 1-8 до нього. Цифрами пронумеровано абзаци.

Способи запобігання конфліктам

(1) Чи помічав ти, що деякі люди конфліктують частіше, ніж інші? Дехто з них не лише свариться з усіма (однокласниками, вчителями, батьками), а й намагається будь-що перемогти в суперечках, навіть за допомогою кулаків. Той, на кого спрямована агресія, начебто й уникає конфлікту, увесь час відмовчується, намагається бути непомітним, але це не допомагає: його ображають і над ним насміхаються.

(2) Це свідчить про те, що агресивна і пасивна поведінка провокує конфлікт.

(3) Конфлікт, що перейшов у стадію ескалації, розв'язати важко. Бурхливі емоції заважають учасникам правильно визначити його причину, домовитись і досягти компромісу. Найкраще уникнути конфлікту ще на стадії його усвідомлення, коли не виникло відкритого протистояння чи

ескалації. У стадію відкритого протистояння переважна більшість конфліктів переходить через конфліктогени.

(4) Конфліктогени — це слова чи дії, які породжують, провокують або поглиблюють конфлікт. Вони посилюють емоційну напругу, ображають, викликають бажання захиститися. До конфліктогенів належать: образи, висміювання, самовихваляння, категоричність суджень, нав'язування порад, повчання, нечесність, нещирість, порушення правил етикету.

(5) Найбільша небезпека полягає в тому, що кожен конфліктоген провокує новий, а той у свою чергу - ще один і так далі. При цьому кожен наступний конфліктоген діє сильніше за попередній. Так конфлікт переходить у стадію ескалації. Тому запам'ятай два головних правила запобігання конфліктам: намагайся уникати конфліктогенів, не піддавайся на провокацію конфлікту (не відповідай конфліктогеном на конфліктоген).

(6) До умінь та навичок, які допомагають уникнути конфліктів та протистояння між людьми, конструктивно розв'язувати їх, належать: толерантність (терпимість до чужої думки), висока культура спілкування (уміння відкрито висловлювати свої почуття, не ображаючи опонента; адекватно сприймати інформацію від нього і чітко формулювати те, що хочеш йому сказати), уміння передбачати наслідки своїх слів і вчинків, здатність вчасно розпізнавати виникнення конфліктної ситуації, налаштованість на конструктивне розв'язання конфлікту, уміння розібратися в його суті, проаналізувати глибинні причини виникнення, висувати й обґрунтовувати варіанти вирішення проблеми.

(7) Корисно також навчитися володіти своїми жестами і мімікою. Жести мають бути стриманими. Міміка повинна свідчити про увагу й повагу до співрозмовника, намагання зрозуміти його позицію, знайти причину виникнення розбіжностей у поглядах, передавати прагнення взяти участь у спільному пошуку істини.

(8) Конче необхідний і самоконтроль, щоб опанувати бурхливі емоції, не відповідати конфліктогеном на конфліктоген. Саме у процесі постійного,

цілеспрямованого самоконтролю людина глибше пізнає себе, краще усвідомлює мотиви своїх дій, прагнень, об'єктивніше починає оцінювати себе.

(9) Як не парадоксально, але у процесі самопізнання ми набуваємо здатності краще розуміти інших людей, спонукальні мотиви їхніх устремлінь і вчинків. На думку Карнегі, 90 % людей керуються корисливими мотивами і лише незначна їх кількість прагне бути корисною іншим, що і вивищує цих людей, бо в них мало конкурентів. Здатність ставати на точку зору іншого, дивитися на речі під його кутом зору не лише допоможе краще розв'язувати проблеми, запобігаючи переходу їх у стадію конфлікту, а й може виявитися важливою умовою вашої кар'єри. У зв'язку з цим Оуен Д. Янг відзначає: "Людина, яка здатна відчутти себе на місці іншої, зрозуміти її спосіб мислення, може не турбуватися про своє майбутнє".

(10) Пізнаючи себе й інших людей, ми оволодіваємо дорогоцінною якістю - внутрішньою культурою, що і стає тим запобіжником, який попереджує виникнення конфлікту. І щоб пришвидшити процес оволодіння цією якістю, доцільно поринути у світ прекрасного, що облагороджуватиме наші прагнення, устремління, розширюватиме кругозір, робитиме нас мудрішими.

(11) Світ прекрасного - це і класична музика, і театр, і живопис, і художня література та інші види мистецтва. Але найбільш людинознавчим із них є, безперечно, художня література, яка знайомить нас з галереєю людських типів, повчальним досвідом поведінки літературних героїв у типових і нетипових ситуаціях, з можливими життєвими конфліктами і способами виходу з них. Читаючи художню літературу, ми вчимося на помилках інших людей, обираємо чи конструємо етичний ідеал, який допомагає нам у непростих взаємостосунках поводитися найтолерантніше.

(12) Не менше значення, ніж світ прекрасного, має філософія, знання якої дає величезну користь, у чому переконалися ще стародавні греки. Так, знаменитий оратор Демосфен у своїй похвальній промові знайомому юнакові

Епікрату говорив, що освіта на основі філософії озброює на всі випадки життя, і радив йому вивчати праці філософів, розмірковувати про найважливіші речі, починаючи з питання про сенс життя.

Парадокс – різка невідповідність, розбіжність, несумісність, нелогічність.

(13) Прикладом мудреця, який долає розбіжність у поглядах, не доводячи процес пошуку істини до конфлікту, є знаменитий філософ Сократ. Він не вдавався до конфліктогенів, а, з'ясувавши позицію співрозмовника в чітко сформульованій ним тезі, низкою послідовно поставлених запитань змушував його сформулювати антитезу, що суперечила б попередній тезі, і в такий спосіб самому переконатися, що він помилявся (3 книги).

Запитання:

1. *Визначте основну думку тексту. Відповідь запишіть одним реченням.*

2. *Яких правил пропонує дотримувати автор, щоб запобігати конфліктам? Запишіть їх своїми словами (1-2 речення).*

3. *Текст розпочинається з питального речення. Яка його роль?*

4. *Яка частина відсутня в композиції поданого навчального тексту? Запишіть її назву.*

5. *Які функціональні стилі мовлення поєднано в тексті?*

6. *Які слова (вирази) та граматичні форми в тексті безпосередньо вказують на адресата мовлення? Хто цей адресат? Відповідь запишіть 1-2 реченнями.*

7. *Яка тема об'єднує абзаци 11, 12, 13? Відповідь запишіть одним реченням.*

8. *Прочитайте 9-й абзац. У чому автор вбачає парадокс? Відповідь запишіть 1-2 реченнями.*

Тести

1. Питання. До основних стилів сучасної української мови належать:

а) науковий, офіційно-діловий, епістолярний, публіцистичний, художній, конфесійний;

б) художній, науковий, офіційно-діловий, епістолярний, публіцистичний, художній, конфесійний, ораторський;

в) науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, художній, конфесійний, розмовно-побутовий.

2. Питання. *До критеріїв виділення функціональних стилів належать:*

а) сфера використання, призначення, основні ознаки, основні мовні засоби;

б) призначення, основні ознаки, основні мовні засоби;

в) сфера використання, призначення, жанри, основні мовні засоби;

3. Питання. *Головними ознаками якого стилю є урочистість і піднесеність як стилістичні домінанти, благозвуччя, символізм та стійкість стильової норми?*

а) наукового;

б) художнього;

в) конфесійного.

4. Питання. *Мовна норма - це*

а) правильна вимова й написання слів, словосполучень і речень

б) це мовні варіанти, закріплені в певний період практикою вживання, які видаються зразковими, такими, що найкраще виконують свою роль у мові як засобі спілкування;

в) дотримання правил мовленнєвого етикету, уміння користуватися лексикографічними виданнями.

5. Питання. *Складовими документа є:*

а) абзаци;

б) реквізити;

в) рубрики.

6. Тип: *істина / хибність*

Висловлення: Різновид мови, який обслуговує ту чи ту сферу суспільно-мовленнєвої практики людей і характеризується сукупністю засобів, називається функціональним стилем.

7. Тип: істина / хибність

Висловлення: З-поміж усіх частин мови найбагатшою стилістичною категорією є дієслово.

8. Тип: істина / хибність

Висловлення: Стилістично забарвлена лексика поділяється на книжну та розмовну.

9. Тип: істина / хибність

Висловлення: В основі номенклатурної назви лежить загальне поняття, а в основі терміна – одиничне.

10. Тип: істина / хибність

Висловлення: Головними мовними ознаками офіційно-ділового стилю є абстрактна лексика, символи, термінологія, безособовість синтаксису тощо.

Порівняння експериментальної та контрольної групи на різних етапах експерименту

Таблиця 3.1

Розрахунок критерію χ^2 на констатувальному етапі експерименту

Рівень сформованості	Кількість за групою № 1 (%)	Кількість за групою № 2 (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
В	5,3	4,7	0,053	0,047	0,006	0,000036	10,0	0,0000036
Д	13,9	14,6	0,139	0,146	-0,007	0,000049	28,5	0,0000017
З	39,7	39,6	0,397	0,396	0,001	0,000001	79,3	0
Е	41,1	41,1	0,411	0,411	0	0	82,2	0
Σ	100	100						0,0000053

де ВР – високий рівень, ДР – достатній рівень, ЗР – задовільний рівень, ЕР - елементарний рівень

$\chi_{емп\phi}^2 = 100 \cdot 100 \cdot 0,0000053 = 0,05$, отже $\chi_{емп\phi}^2 = 0,05$ менше, ніж $\chi_{0,05}^2 = 7,82$, що свідчить про збіг характеристик груп, що порівнюються, із рівнем значущості 0,05

Таблиця 3.2

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ та КГ на прикінцевому етапі експерименту

Рівень сформованості	Кількість по ЕГ (%)	Кількість по КГ (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
В	15,3	6,1	0,153	0,061	0,092	0,008464	21,4	0,0003955
Д	49,8	18,9	0,498	0,189	0,309	0,095481	68,7	0,0013898
З	27,8	41,5	0,278	0,415	-0,137	0,018769	69,3	0,0002708
Е	7,1	33,5	0,071	0,335	-0,264	0,069696	40,6	0,0017166
Σ	100	100						0,0037727

де ВР – високий рівень, ДР – достатній рівень, ЗР – задовільний рівень, ЕР - елементарний рівень

$\chi_{емп\phi}^2 = 100 \cdot 100 \cdot 0,0037727 = 37,73$, отже $\chi_{емп\phi}^2 = 37,73 > \chi_{0,05}^2 = 7,82$, що свідчить про розбіжність характеристик контрольної та експериментальної групи після формувального експерименту з ймовірністю 95%.

Таблиця 3.3

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Рівень сформованості	Кількість по ЕГ на початку експерименту (%)	Кількість по ЕГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
В	5,3	15,3	0,053	0,153	-0,1	0,01	20,6	0,0004854
Д	13,9	49,8	0,139	0,498	-0,359	0,128881	63,7	0,0020232
З	39,7	27,8	0,397	0,278	0,119	0,014161	67,5	0,0002097
Е	41,1	7,1	0,411	0,071	0,34	0,1156	48,2	0,0023983
Σ	100	100						0,0051166

де ВР – високий рівень, ДР – достатній рівень, ЗР – задовільний рівень, ЕР - елементарний рівень

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0051166 = 51,17$ є більше за критичне значення $\chi_{0,05}^2 = 7,82$, а тому можемо стверджувати, що у процесі формувального експерименту рівень сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови в експериментальній групі студентів значно підвищився.

Таблиця 3.4

Розрахунок критерію χ^2 для КГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Рівень сформованості	Кількість по КГ на початку експерименту (%)	Кількість по КГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
ВР	4,7	6,1	0,047	0,061	-0,014	0,000196	10,8	0,0000181
ДР	14,6	18,9	0,146	0,189	-0,043	0,001849	33,5	0,0000551
ЗР	39,6	41,5	0,396	0,415	-0,019	0,000361	81,1	0,0000044
ЕР	41,1	33,5	0,411	0,335	0,076	0,005776	74,6	0,0000774
Σ	100	100						0,000155

де ВР – високий рівень, ДР – достатній рівень, ЗР – задовільний рівень, Е - елементарний рівень

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,000155 = 1,55$, що є менше ніж критичне значення цього показника $\chi^2_{0,05} = 7,82$, що в свою чергу свідчить про те, що у контрольній групі не виникло значних змін в рівні сформованості текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання української мови за період формувального експерименту.

Публікації та апробація результатів дослідження

Додаток І.1

Список публікацій з теми дисертації

1. Гульчук Т. М. Текстотворча компетентність як наукове поняття. *Електронне наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу»* №4 (32), 2015. Режим доступу: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/index.html](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/index.html); ([http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/3.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/3.PDF))
2. Гульчук Т. М. Зміст та організація процесу формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2018. Вип. №1 (120). С. 35–42.
3. Гульчук Т. М. Робота із вторинними текстами як інструмент формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2018. Вип. №4 (123). С. 24–28.
4. Gulchuk T. Principles of Developing Future Navigators' Text Formation Competency While Teaching the Ukrainian Language. *International Journal of Engineering and Technical Research (IJETR) ISSN: 2321-0869 (O) 2454-4698 (P) Volume-7, Issue-11, November 2017*. P. 57–59.
5. Gulchuk T. Language and Didactic Potential of Ukrainian for Specific Purposes Teaching forms in Developing Future Navigators' Text Formation Competency. *International Journal of Engineering Research & Science (IJOER) ISSN, [2395-6992] [Vol-3, Issue-11, December-2017]*. P. 04–08. Режим доступу: <https://iJoer.com/issue-detail/issue-december-2017>
6. Gulchuk T. Methods of Developing Text Formation Competency of Prospective Navigators. *Norwegian Journal of development of the International Science ISSN 3453-9875 Vol. 3 №7/2017* P. 52–55. Режим доступу: http://www.njd-iscience.com/wp-content/uploads/2017/06/NJD_7_3.pdf

7. Гульчук Т. М. Актуальні проблеми формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. *Педагогічна наука і освіта*: Одеса, 2018. Вип. II. Ч. I. С.17–20.

Додаток І.2

Участь у конференціях

1. Гульчук Т. М. Текстоцентричний підхід у навчанні української мови. *Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 02-03 жовтня. 2014 р.).

2. Гульчук Т. М. Принципи формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. *Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали III між нар. наук.-практ. конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 06-07 жовтня. 2016 р.).

3. Гульчук Т. М. Проблеми формування мовленнєвої культури майбутніх судноводіїв. *Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні та граматичні параметри*: матеріали V міжн. наук. конф. (м. Кривий Ріг, 09-10 листопада. 2017 р.).

4. Гульчук Т. М. Принципи формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв. *Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи*: матеріали I всеукр. наук.-практ. конф. (м. Умань, 23-24 жовтня. 2014 р.).

5. Гульчук Т. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв. *Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи*: матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Херсон, 07-08 квітня. 2016 р.).

6. Гульчук Т. М. Термінологічна культура майбутніх судноводіїв. *Лінгвістика наукового тексту: теорія і практика*: матеріали II всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Херсон, 17-18 березня. 2016 р.).

7. Гульчук Т. М. Лінгводидактичні засади формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. *Лінгвістичний і лінгводидактичний*

дискурсний простір: здобутки і перспективи: матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Київ, 12-13 жовтня. 2017 р.).

8. Гульчук Т. М. Актуальні проблеми формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв. III Всеукраїнська науково-практична конференція для студентів, аспірантів та молодих науковців (м. Одеса, 29 травня. 2018 р.).

Акти про впровадження

